

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**Los equipos directivos de los centros educativos públicos:
composición, funciones y competencias.
Un instrumento de evaluación de su desempeño
competencial**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

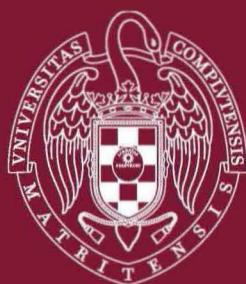
PRESENTADA POR

Raquel Osorno Gil

DIRECTORES

Inmaculada Egido Gálvez
Rafael Carballo Santaolalla

Madrid, 2018



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado

TESIS DOCTORAL

**Los Equipos Directivos de los Centros
Educativos Públicos: Composición,
Funciones y Competencias. Un Instrumento de
Evaluación de su Desempeño Competencial**

Raquel Osorno Gil

Madrid, 2017

Directores:

Dra. Dña. Inmaculada Egido Gálvez

Dr. D. Rafael Carballo Santaolalla

*A todos aquellos que sembraron en mí el deseo de aprender,
que vino inexorablemente unido al deseo de enseñar.*

*A aquellos que me ayudaron a abrir la mente,
que me acompañaron a derribar muros, a abrir nuevos caminos.*

A aquellos que pusieron aire bajo mis alas para que yo pudiese volar.

A vosotros, GRACIAS.

(17 de abril de 2017)



Supongo que estas listas de agradecimientos varían en su longitud dependiendo de lo atrás que eche alguien la vista al ir a elaborarla, pero creo que también dependen (fundamentalmente) de tener una actitud agradecida ante la vida, de ser capaz de reconocer la vida como don y de leer lo que nos llega a ella como oportunidad en vez de como obstáculo.

Empezaré por lo más inmediato, por lo que han sido estos últimos años dedicados a la tesis. En primer lugar tengo que agradecer a mis directores, Inmaculada y Rafa, su guía y ayuda estos años. Viniendo de otra ciudad y de otra universidad, sin conocer a nadie en la Complutense, me encontré con ellos por pura casualidad y han estado más que a la altura. Me han dedicado su tiempo y su interés con una profesionalidad y generosidad en la tarea admirables, me han escuchado y orientado. Ha sido un placer trabajar junto a dos personas a las que hace unos años ni siquiera conocía. Gracias por acompañarme en esta aventura. Me habéis hecho disfrutar este trabajo.

A continuación tengo que agradecer a todas las personas, la mayoría profesionales de la educación, que han colaborado aportando su experiencia y sabiduría. A los expertos que hicieron la primera valoración del instrumento, a los docentes que han participado en el estudio, como algunos de ellos decía aunque solo sea por ayudar a una compañera, a los equipos directivos que han confiado en mí y en mi idea. A personas a las que he podido acudir en un momento determinado para hacerles una consulta, para plantearles una duda, una idea... personas que piensan, viven y sienten la educación. Docentes comprometidos con "pasión por aprender y por enseñar".

También están los amigos y la familia, aquellos que me han acompañado en esta aventura, como me han acompañado en otras muchas a lo largo de la vida. Son los que me han convencido de que era capaz, de que no me rindiese en los momentos de desánimo. Aquellos que han confiado en mí antes siquiera de que yo misma lo hicieses.

A todos, gracias, solo juntos es posible, solo juntos merece la pena, no tanto llegar a la meta, como el camino recorrido.

RESUMEN	XIII
INTRODUCCIÓN	1
I. MARCO TEÓRICO	5
CAPÍTULO 1. EL LIDERAZO EDUCATIVO Y LA FUNCIÓN DIRECTIVA. ¿Dos conceptos hermanados o enfrentados?	7
1.1. DIRIGIR HOY UN CENTRO EDUCATIVO	9
1.1.1. La función directiva	10
1.1.2. El equipo directivo	12
1.1.3. El liderazgo educativo	13
1.2. TRES ELEMENTOS EN RELACIÓN	14
1.3. EL EQUIPO DIRECTIVO COMO OBJETO DE ESTUDIO	15
1.3.1. Planteamiento del problema	15
1.3.2. De las funciones a las competencias	16
1.3.3. Objetivos de la investigación	16
CAPÍTULO 2. EL EQUIPO DIRECTIVO EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA. Definición, composición, funciones y competencias	19
2.1. EL EQUIPO DIRECTIVO EN LAS LEYES ORGÁNICAS DE EDUCACIÓN	21
2.1.1. LODE Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, 8/1985 de 3 de julio	21
2.1.2. LOGSE Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1/1990 de 4 de octubre	23
2.1.3. LOPEG Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, 9/1995 de 20 de noviembre	23
2.1.4. LOCE Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 10/2002 de 23 de diciembre	25
2.1.5. LOE Ley Orgánica de Educación, 2/2006 de 3 de mayo	27
2.1.6. LOMCE Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 8/2013 de 9 de diciembre	29

2.1.7. Conclusiones	30
2.1.7.1. De carácter general	30
2.1.7.2. Sobre la composición del ED	30
2.1.7.3. Sobre las funciones del ED	32
2.1.7.4. Sobre las competencias del ED	33
2.2. EL EQUIPO DIRECTIVO EN LOS REALES DECRETOS QUE ESTABLECEN EL REGLAMENTO ORGÁNICO DE LOS CENTROS	33
2.2.1 Real Decreto 82/1996	33
2.2.2 Real Decreto 83/1996	35
2.2.3. Conclusiones	39
2.2.3.1. De carácter general	39
2.2.3.2. Sobre la composición del ED	40
2.2.3.3. Sobre las funciones del ED	41
2.2.3.4. Sobre las competencias del ED	45
CAPÍTULO 3. COMPETENCIAS PARA EL EQUIPO DIRECTIVO. ¿Qué son? ¿Cuáles son?	47
3.1. ¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?	50
3.1.1. La polisemia del término competencia, una cuestión ampliamente estudiada	51
3.1.2. Competencias profesionales	52
3.2. EL PERFIL COMPETENCIAL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES	55
3.2.1. Utilidad del perfil competencial	55
3.2.1.1. La incorporación de nuevos miembros al equipo	56
3.2.1.2. La formación en competencias	56
3.3. ALGUNOS INTENTOS DE CATEGORIZAR LAS COMPETENCIAS CLAVE DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS	57

3.3.1 El conjunto de competencias de los ED, presentado por Poblete y García Olalla (2003)	58
3.3.2. Competencias para una dirección escolar eficaz, según Álvarez y Santos (1995)	61
3.3.3. Competencias de los directivos de escuelas inteligentes, una propuesta de Bazarra y Casanova (2013)	63
3.3.4. Comparación entre los tres modelos: convergencias y divergencias	65
3.4. NUESTRA PROPUESTA DE COMPETENCIAS CLAVE PARA LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS PÚBLICOS	69
II. ESTUDIO EMPÍRICO	73
CAPÍTULO 4. DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN. Evaluación del desarrollo de competencias clave por parte del equipo directivo	75
4.1. DISEÑO PRELIMINAR DEL INSTRUMENTO	77
4.2. VALIDACIÓN Y ANÁLISIS TÉCNICO DEL CUESTIONARIO EN SU VERSIÓN INICIAL	81
4.2.1. Validación de contenido y aparente del cuestionario	81
4.2.2. Análisis de la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario	91
4.3. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO EN SU VERSIÓN DEFINITIVA (20 ÍTEMS)	100
4.3.1. Análisis de fiabilidad	100
4.3.2. Validación del constructo	102
4.3.3. Versión definitiva del cuestionario	106
CAPÍTULO 5. LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID. Evaluación del desarrollo de nuestras 12 competencias clave	111
5.1. LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE CENTROS PÚBLICOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID	113
5.1.1. Población y obtención de la muestra	113
5.1.2. Composición de la muestra	115
5.2. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DEFINITIVO	121

5.2.1. Análisis de la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario definitivo	121
5.2.2. Validación del cuestionario definitivo e interpretación de factores	122
5.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	130
5.3.1. Análisis descriptivo sobre el desempeño de los Equipos Directivos	130
5.3.2. Análisis diferencial sobre el desempeño de los Equipos Directivos	134
5.3.2.1. Sexo	135
5.3.2.2. Edad	138
5.3.2.3. Años de experiencia como docente	140
5.3.2.4. Etapa educativa	143
5.3.2.5. Experiencia como directivo	145
5.3.3. Análisis de regresión sobre el desempeño de los Equipos Directivos	149
5.4. DISCUSIÓN SOBRE LOS DATOS MÁS DESTACADOS	151
III. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	159
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA. Después del camino recorrido	161
6.1. CONCLUSIONES	163
6.2. LIMITACIONES	165
6.3. PROSPECTIVA	166
REFERENCIAS Y ANEXOS	169
BIBLIOGRAFÍA	171
REFERENCIAS LEGISLATIVAS	174
ANEXOS	175
Anexo 1: Instrumento (Versión para la validación por expertos)	175
Anexo 2: Instrumento (Versión para el pilotaje)	182
Anexo 3: Instrumento (Versión definitiva)	187

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1: Funciones del equipo directivo	45
Tabla 2: Definiciones del concepto "Competencia" (Fuente: Del Pozo, 2012)	53
Tabla 3: Competencias de los ED según Poblete y García Olalla (2003)	59
Tabla 4: Competencias para una dirección escolar eficaz según Álvarez y Santos (1995)	62
Tabla 5: Competencias de los directivos según Bazarra y Casanova (2013)	65
Tabla 6: Convergencia entre los modelos de competencias referentes	66
Tabla 7: Relaciones entre las funciones de los ED y nuestras 12 competencias clave	71
Tabla 8: Descriptores de desempeño de las 12 competencias clave	78
Tabla 9: Valoraciones de expertos. Competencia I. Planificación	84
Tabla 10: Valoraciones de expertos. Competencia II. Control y supervisión	85
Tabla 11: Valoraciones de expertos. Competencia III. Toma de decisiones	86
Tabla 12: Valoraciones de expertos. Competencia IV. Negociación	86
Tabla 13: Valoraciones de expertos. Competencia V. Motivación	87
Tabla 14: Valoraciones de expertos. Competencia VI. Innovación	87
Tabla 15: Valoraciones de expertos. Competencia VII. Gestión de los talentos	88
Tabla 16: Valoraciones de expertos. Competencia VIII. Proyección	88
Tabla 17: Valoraciones de expertos. Competencia IX. Comunicación	89
Tabla 18: Valoraciones de expertos. Competencia X. Trabajo en equipo	89
Tabla 19: Valoraciones de expertos. Competencia XI. Competencia emocional	90
Tabla 20: Valoraciones de expertos. Competencia XII. Resolución de conflictos	90
Tabla 21: Muestra para el pilotaje. Distribución por sexo	91
Tabla 22: Muestra para el pilotaje. Distribución por edad	91
Tabla 23: Muestra para el pilotaje. Distribución por etapas educativas	92
Tabla 24: Muestra para el pilotaje. Medias de edad y experiencia	93
Tabla 25: Coeficientes de fiabilidad e índices de homogeneidad del cuestionario de 53 ítems	94
Tabla 26: Coeficientes de correlación. Competencia I. Planificación	95
Tabla 27: Coeficientes de correlación. Competencia II. Control y supervisión	95
Tabla 28: Coeficientes de correlación. Competencia III. Toma de decisiones	95
Tabla 29: Coeficientes de correlación. Competencia IV. Negociación	96
Tabla 30: Coeficientes de correlación. Competencia V. Motivación	96
Tabla 31: Coeficientes de correlación. Competencia VI. Innovación	97
Tabla 32: Coeficientes de correlación. Competencia VII. Gestión de los talentos	97
Tabla 33: Coeficientes de correlación. Competencia VIII. Proyección	97
Tabla 34: Coeficientes de correlación. Competencia IX. Comunicación	98
Tabla 35: Coeficientes de correlación. Competencia X. Trabajo en equipo	98
Tabla 36: Coeficientes de correlación. Competencia XI. Competencia emocional	98
Tabla 37: Coeficientes de correlación. Competencia XII. Resolución de conflictos	99
Tabla 38: Coeficientes de fiabilidad e índices de homogeneidad del cuestionario de 20 ítems	101
Tabla 39: Determinante de R, prueba de la esfericidad de Barlett y KMO del cuestionario de 20 ítems	102
Tabla 40: Procedimientos de factorización del cuestionario de 20 ítems	102
Tabla 41: Comunalidades del cuestionario de 20 ítems	103
Tabla 42: Matrices de correlaciones del cuestionario de 20 ítems	104

Tabla 43: Factores del cuestionario de 20 ítems (1)	104
Tabla 44: Factores del cuestionario de 20 ítems (2)	105
Tabla 45: Factores del cuestionario de 20 ítems (3)	106
Tabla 46: Cambios para la versión definitiva del cuestionario	107
Tabla 47: Identificación de la muestra según Etapas educativas	115
Tabla 48: Identificación de la muestra según Etapas educativas y Sexo	116
Tabla 49: Identificación de la muestra según Edad (1)	117
Tabla 50: Identificación de la muestra según Edad (2)	118
Tabla 51: Identificación de la muestra según Años de experiencia profesional (1)	119
Tabla 52: Identificación de la muestra según Años de experiencia profesional (2)	119
Tabla 53: Identificación de la muestra según Experiencia como directivos	120
Tabla 54: Identificación de la muestra según Años de experiencia como directivos	121
Tabla 55: Coeficientes de fiabilidad e índices de homogeneidad del cuestionario definitivo	122
Tabla 56: Determinante de R, prueba de la esfericidad de Barlett y KMO del cuestionario definitivo	123
Tabla 57: Comunalidades del cuestionario definitivo	123
Tabla 58: Procedimiento de factorización del cuestionario definitivo	124
Tabla 59: Factores del cuestionario definitivo (1)	125
Tabla 60: Factores del cuestionario definitivo (2)	126
Tabla 61: Factores del cuestionario definitivo (3)	127
Tabla 62: Coeficientes de correlación entre factores del cuestionario definitivo	129
Tabla 63: Determinante de R, esfericidad de Barlett KMO del cuestionario definitivo	129
Tabla 64: Comunalidades de factores del cuestionario definitivo	129
Tabla 65: Procedimiento de factorización de factores del cuestionario definitivo	129
Tabla 66: Factor de segundo orden	130
Tabla 67: Resultados generales del cuestionario. Actuaciones	130
Tabla 68: Resultados generales del cuestionario. Porcentajes	132
Tabla 69: Resultados generales del cuestionario. Competencias	133
Tabla 70: Resultados generales del cuestionario. Ítem 21	133
Tabla 71: Resultados generales del cuestionario por Sexo. Actuaciones	136
Tabla 72: Resultados generales del cuestionario por Sexo. Competencias	137
Tabla 73: Resultados generales del cuestionario por Sexo. Factores competenciales	137
Tabla 74: Resultados generales del cuestionario por Edad. Actuaciones	138
Tabla 75: Resultados generales del cuestionario por Edad. Competencias	139
Tabla 76: Resultados generales del cuestionario por Edad. Factores competenciales	140
Tabla 77: Resultados generales del cuestionario por Años de experiencia profesional. Actuaciones	141
Tabla 78: Resultados generales del cuestionario por Años de experiencia profesional. Competencias	142
Tabla 79: Resultados generales del cuestionario por Años de experiencia profesional. Factores competenciales	143
Tabla 80: Resultados generales del cuestionario por Etapas educativas. Actuaciones	143
Tabla 81: Resultados generales del cuestionario por Etapas educativas. Competencias	145
Tabla 82: Resultados generales del cuestionario por Etapas educativas. Factores competenciales	145
Tabla 83: Resultados generales del cuestionario por Experiencia como directivos. Actuaciones	146
Tabla 84: Resultados generales del cuestionario por Experiencia como directivos. Competencias	147
Tabla 85: Resultados generales del cuestionario por Experiencia como directivos. Factores competenciales	147
Tabla 86: Análisis diferencial. Resumen	148

Tabla 87: Análisis de regresión. Actuaciones	150
Tabla 88: Análisis de regresión. Competencias	150
Tabla 89: Análisis de regresión. Factores competenciales	151
Tabla 90: Funciones del equipo directivo (Tabla 1)	154

GRÁFICOS

Gráfico 1: Identificación de la muestra. Distribución por Sexo y Etapas educativas. Diagrama de barras	117
Gráfico 2: Identificación de la muestra. Distribución por Edades. Diagrama de barras	118
Gráfico 3: Identificación de muestra. Distribución por Años de experiencia. Diagrama de barras	120
Gráfico 4: Muestra definitiva. Distribución por valoraciones de competencias. Diagrama de barras	154

FIGURAS

Figura 1: Esquema de la investigación	18
---------------------------------------	----

RESUMEN

La presente tesis tiene como objeto de estudio los equipos directivos de los centros educativos públicos de España. Un objeto de estudio que, en una primera aproximación, puede definirse como el conjunto de personas que tienen encomendada la gestión ordinaria de la vida de los centros educativos. Sin embargo, para definir a estos equipos, también podríamos usar algunos términos más habituales en la literatura pedagógica actual. Así, en vez de conjunto de personas, podríamos hablar de equipo de trabajo y en vez de gestión ordinaria, podríamos referirnos a liderazgo; y, además, al término liderazgo podríamos añadirle diversos matices: liderazgo democrático, participativo, transformacional...

Justo la amplitud del objeto de estudio nos llevó a delimitar la aproximación al mismo fijándonos en tres elementos que lo caracterizaran: su composición, las funciones que tiene encomendadas y las mejores competencias que deben estar presentes en estos equipos para el buen desarrollo de estas funciones encomendadas.

Delimitar, gracias a un trabajo de revisión de la legislación educativa, los componentes del equipo directivo, no nos llevará a poder afirmar si estamos ante un grupo de personas que “trabajan juntas” o ante un verdadero “equipo de trabajo”, pero sí nos ha permitido entender que los miembros del equipo directivo pertenecen al mismo en función de los órganos unipersonales de gobierno que ocupan en la organización del centro: Dirección, Jefatura de estudios, Secretaría y/o Administración. También nos ha permitido darnos cuenta de que los equipos directivos son proporcionales al tamaño de los centros en que trabajan, equipos mayores en centros de varias líneas, equipos pequeños en centros pequeños. Parece una obviedad, pero es razonable y sabemos, gracias a numerosas investigaciones, que para que un grupo de personas puedan trabajar bien juntas y en equipo, el número de personas que componen este equipo debe moverse entre unos mínimos y máximos que se ajustan bien a lo marcado desde la actual legislación.

Junto a esto, la legislación española nos presenta las funciones del equipo directivo, un listado de ocho funciones que deben representar, de alguna manera, el trabajo que este equipo desarrolla a lo largo de un curso. Algunas de estas ocho funciones señalan tareas concretas, incluso puntuales, a realizar una o varias veces a lo largo del curso (planes a elaborar, evaluaciones a hacer, memorias a presentar...) y otras hablan más de trabajo continuado, del día a día del centro (funcionamiento ordinario, convivencia...). En cualquier caso, es muy importante señalar que estas son las funciones que el equipo directivo asume como tal equipo. Además de estas, están las que cada una de las personas que pertenece al equipo asume porque van unidas al cargo de gobierno que le ha llevado a ese equipo, como ya señalábamos antes: Dirección, Jefatura de estudios... Para nosotros, en este estudio, son las primeras las importantes, porque optamos por no dejar de mirar, de aproximarnos a nuestro objeto de estudio como equipo, nunca como suma de individualidades o de órganos unipersonales de gobierno.

Si la legislación nos ha ayudado a delimitar la composición y las funciones de los equipos directivos de los centros educativos públicos de España, no ocurre igual con el tema de las competencias. De hecho, para empezar, en la legislación el término competencia se usa en un sentido similar al de responsabilidad o tarea, es decir, cuando se dice que algo es competencias del equipo directivo se está señalando que es de su incumbencia. Sin embargo, cuando nosotros usamos el término competencia nos estamos refiriendo a la capacitación para el óptimo desempeño de una determinada responsabilidad o tarea.

La definición del término competencia ha sido un asunto importante en el desarrollo de esta investigación. Nuestra definición del término entiende que toda competencia comprende conocimientos, habilidades y actitudes, e implica un elemento contextual. Supone no solo la capacidad de saber o saber hacer, sino de

saber qué hacer en un contexto determinado y ante una situación concreta. Poner en juego nuestros mejores recursos para encontrar y poner en práctica la respuesta más adecuada. A esta definición hemos podido llegar gracias a la revisión bibliográfica realizada, en que hemos podido descubrir tanto elementos comunes como distintos matices que en torno a este término han aportado diversos autores especializados en la materia.

En esta línea, a lo largo de esta investigación hemos delimitado 12 competencias que entendemos clave para poder responder de forma óptima a las funciones que los equipos directivos de los centros educativos tienen encomendadas, esas funciones que vienen definidas en nuestra legislación, como acabamos de señalar. ¿Cómo hemos podido delimitar estas 12 competencias? Basándonos en modelos ya establecidos por autores que se han acercado a este mismo objeto de estudio en el contexto educativo de nuestro país. Estas propuestas nos han servido de referencia para delimitar nuestra propia propuesta de competencias clave.

Y si estas competencias son clave para el óptimo desempeño por parte del equipo directivo de las funciones que legalmente tienen encomendadas, lo razonable será poder establecer de algún modo en qué medida estas competencias están presentes en un equipo directivo cualquiera y cómo las están poniendo en práctica en el desempeño de sus funciones. Un instrumento de evaluación del desarrollo de competencias clave por parte del equipo directivo. Un instrumento útil en este sentido, que nos pueda aportar esta información fundamental y que pueda hacerlo de forma sencilla, ágil y fiable.

¿Por qué es fundamental tener esta información? Porque si somos capaces de conocer las carencias competenciales de un equipo podremos ayudarle a subsanarlas, incorporando al equipo de algún modo estas competencias. ¿Cómo incorporarlas? Principalmente a través de la formación o, también es una opción, incorporando nuevos miembros al equipo que puedan aportar fortaleza en este sentido.

Necesitamos pues, algún instrumento que nos ayude a obtener esta información que tanto puede aportarnos en la mejora del desempeño de los equipos directivos, claro que, también subrayamos la idea de poder obtener esta información de forma sencilla, ágil y fiable; sin renunciar a ninguno de estos tres atributos. Un instrumento de evaluación que nos proporcione esta información de manera altamente fiable pero excesivamente complejo o que implique tener mucho tiempo disponible para poder responder, tendría poca utilidad en el contexto educativo, poco dado a colaborar en investigaciones ante la constante y generalizada queja de escasez de tiempo. En el extremo opuesto, un instrumento sencillo y fácil de responder, pero carente de fiabilidad, sería, de nuevo, inútil.

Presentamos en la segunda parte de esta tesis, Estudio empírico, el trabajo de diseño y validación de un cuestionario dirigido a los docentes en el que se les pregunta sobre 20 actuaciones propias del equipo directivo, a través de las cuáles pueden ser valoradas las 12 competencias que hemos definido como clave para que los equipos directivos puedan desarrollar de manera óptima las funciones que tienen encomendadas. Un último ítem, el ítem 21 del cuestionario, permite valorar además la labor desarrollada por el equipo directivo de manera global. Por lo tanto, tenemos un cuestionario que demanda algunos datos estadísticos sencillos que mantienen el anonimato del encuestado (edad, sexo, años de experiencia...) y 21 ítems a valorar numéricamente, es decir, un cuestionario que apenas requiere 20 minutos para ser correctamente completado y que sabemos es fiable gracias a los datos obtenidos tanto en el pilotaje inicial al que ha sido sometido, como en su implementación en el colectivo de los docentes de centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid que han querido voluntariamente responder al mismo.

En el proceso de diseño del cuestionario ha sido clave la redacción y la selección de aquellos ítems que resultaban más apropiados para obtener un cuestionario breve, sin que esa brevedad haya supuesto pérdida

de información obtenida. Iniciamos el proceso con un conjunto de 72 ítems que sufrieron una primera reducción gracias al juicio de expertos que valoraron la claridad y relevancia de cada uno de estos ítems junto con valoraciones globales del propio cuestionario. Tras esta primera reducción, el pilotaje ayudó a seguir reduciendo el número de ítems hasta los 21 de su versión definitiva.

La versión definitiva del cuestionario comprende tres partes. Una *primera parte* en que se explica su objetivo, los destinatarios del instrumento de evaluación y sus dos secciones (Datos de identificación y Valoración de las competencias del equipo directivo). La *segunda parte*, que se corresponde con su primera sección (Datos de identificación), donde se demandan algunos datos válidos para el análisis estadístico, pero que preservan el anonimato de la persona que lo responde, por ejemplo, sexo, edad, años de experiencia... Y, finalmente, la *tercera parte* (correspondiente a la sección segunda: Valoración de las competencias del equipo directivo) que es una escala tipo Likert con 21 afirmaciones o ítems sobre los que valorar el grado de acuerdo desde 1 (Nada de acuerdo) hasta 10 (Totalmente de acuerdo), existiendo también la opción de respuesta 0 (No sabe/No contesta). Los 20 primeros ítems se corresponden con actuaciones del equipo directivo relacionadas directamente con nuestras 12 competencias clave y el ítem 21 es de valoración global de la labor del equipo directivo.

Esta versión definitiva es la que hemos llevado a la realidad de los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid, tanto en su versión papel como en su versión online, buscando facilitar la tarea de responder al mismo a los docentes y proporcionándoles el medio para ello que les resultase más sencillo. La forma de acceder a los centros ha sido a través de correo electrónico, se ha escrito a todos los centros educativos públicos de la Comunidad y aquellos que así lo han decidido, han participado en la investigación, ya sea a nivel particular (aquellos docentes del centro que han querido) o como opción del propio centro, en estos casos de su equipo directivo que ha animado al claustro a responder, buscando tener una valoración externa sobre su actuación que les pueda ayudar a mejorar.

Concretamente, se ha escrito a 1370 centros educativos, planteándoles la posibilidad de colaborar en la investigación. En total hemos recibido respuesta de algo más de 50 centros, en algún caso (5 centros) para explicar los motivos por los que no podían en esos momentos participar en la investigación y en la mayoría de los casos (48) para responder afirmativamente. De estos 48 centros, 16 optaron por rellenar el cuestionario en papel y 32 por vía online.

Como se puede deducir, 1370 solicitudes enviadas frente a 53 respuestas, implican una gran cantidad de centros de los que no se ha obtenido respuesta alguna. La tasa respuesta fue de 3,89% teniendo en cuenta de que las 1370 solicitudes enviadas, 8 correos nos fueron devueltos por fallos en el sistema.

Finalmente han sido 410 los cuestionarios recibidos y correctamente respondidos. Cabe destacar, teniendo en cuenta el objeto de estudio de esta investigación, que de este conjunto de docentes, 51 eran miembros de los equipos directivos de sus centros al responder al cuestionario, si a esto sumamos las personas con experiencia previa en equipos directivos, tenemos a 169 docentes encuestado con experiencia actual o pasada como miembros de equipos directivos, lo que supone un 41,2% de la muestra.

Con las respuestas de los docentes que han participado en la muestra, el cálculo de los coeficientes de fiabilidad ha sido muy positivo. Globalmente, teniendo en cuenta nuestros 21 ítems finales, obtenemos un alfa de Cronbach de 0,981. Además, las dimensiones estudias, correspondientes con nuestras 12 competencias oscilan en sus valores entre 0,833 y 0,929, lo que nos indica que están bien definidas. Estamos por tanto ante un cuestionario con una alta consistencia interna.

También hemos comprobado la validez del cuestionario siguiendo un proceso de análisis factorial exploratorio en base a los datos obtenidos. Tras la factorización, usando el método de análisis de imagen y con unas comunales en todos los casos por encima del 0,5, hemos obtenido tres factores, según el criterio de varianza acumulada mayor del 80%, en que han quedado agrupado los 20 ítems que representan actuaciones de los equipos directivos. No hemos incluido en este estudio el ítem 21 de valoración global de la labor del equipo. Comprobamos también que entre dichos factores había una alta correlación, lo que permitió un nuevo análisis factorial hasta obtener un factor de segundo orden, lo que justifica la unidimensionalidad del instrumento.

Hemos obtenido datos que nos han permitido aportar a los centros que así lo han demandado un breve informe sobre aquellas actuaciones y competencias más y menos valoradas por los docentes de los mismos, suponiendo por ello una orientación para la mejora de su desempeño como equipo. Además, estos datos nos han permitido valorar la realidad de la Comunidad de Madrid a través de tres análisis estadísticos de los datos obtenidos: análisis descriptivo, diferencial y de regresión del desempeño de los equipos directivos de los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid.

Estos análisis nos han revelado cuáles son las actuaciones de los equipos directivos más y menos valoradas por los docentes, igualmente hemos podido conocer las competencias más y menos valoradas y los factores competenciales. Recordemos que las 20 actuaciones del cuestionario que se agrupan en nuestras 12 competencias clave, han sido agrupadas además en tres factores competenciales, que hemos obtenido a partir de las respuestas de los docentes. También hemos podido analizar las diferencias de valoración que se dan entre distintos colectivos dentro del grupo de los docentes que han respondido en función de diferencias de, por ejemplo, edad, sexo, años de experiencia docente o etapa educativa en la que se trabaja.

Finalmente, poniendo en relación cada una de las 20 actuaciones, las 12 competencias y los tres factores con el ítem 21 de valoración global de la labor del equipo directivo, hemos visto cuales son aquellas actuaciones, competencias y factores mejores predictores del éxito del equipo directivo en el desempeño de las funciones que tiene encomendadas.

Los datos más destacados obtenidos a partir de estos análisis se presentan de manera resumida a continuación. En primer lugar se destaca que, en general, mirando las medias, se da una alta valoración a cada uno de los 21 ítems del cuestionario. Así, se valora positivamente tanto la labor global del equipo directivo como el desempeño en las 12 competencias clave que hemos seleccionado para el mejor desarrollo de las funciones que estos equipos tienen encomendadas.

Las competencias más valoradas, teniendo en cuenta las medias, son la Toma de decisiones y, en segundo lugar, la Comunicación, ambas medias se sitúan por encima de la media de la valoración global del equipo directivo. A continuación encontramos una serie de competencias muy ligadas a las relaciones con los demás: Resolución de conflictos, Negociación, Motivación... Se valora por encima de otras competencias aquello que tiene que ver con lo relacional; tras ellas situamos las competencias más "administrativas" como son Planificación y Control y supervisión. En línea con lo que se acaba de señalar, el Factor interpersonal presenta una muy superior capacidad de predicción de una buena valoración del equipo directivo respecto a los otros dos factores competenciales. Le siguen, a una distancia significativa los factores estratégico y pedagógico.

En el sentido opuesto, las competencias menos valoradas son (por orden decreciente) Trabajo en equipo, Innovación y Gestión de talentos. Competencias que tampoco presentan una capacidad de predicción significativa en la valoración de la labor del equipo directivo.

Respecto al análisis diferencial realizado, tenemos que el género supone una variable estadísticamente significativa en cuanto a marcar diferencias en las respuestas, siendo solo algo mayores las medias de las respuestas de las mujeres. También se dan diferencias significativas tanto en la edad como en los años de experiencia de los docentes (variables muy relacionadas entre sí), hay una tendencia a dar una valoración más baja la actuación del equipo directivo a más edad y años de experiencia tienen los docentes encuestados. Algo similar ocurre cuando miramos las etapas del sistema educativo en que trabajan los docentes encuestados. Conforme se avanza en el sistema educativo (Infantil, Primaria, Secundaria...) las valoraciones tienden a ser más bajas. En especial son significativamente más bajas en la etapa de Formación Profesional. Por último, la experiencia como directivo presenta diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones. En este sentido, los actuales directivos tienden a una mayor valoración que el resto de sus compañeros.

Este conjunto de elementos aportados por los procesos de análisis ya señalados han podido ser contrastados con otras investigaciones, si bien no son demasiadas las investigaciones en el ámbito educativo español que tengan como objeto de estudio el equipo directivo. Esto nos ha permitido saber dónde están poniendo su tiempo y sus mejores energías los equipos directivos, así como cuáles son sus fortalezas y debilidades. En resumen, cabe señalar que tras este proceso de investigación contamos con una imagen clara de la realidad de los equipos directivos de los centros educativos públicos en cuanto a su composición, las funciones que tienen encomendadas y las competencias clave para el desarrollo de estas funciones. Además, en concreto, contamos con datos específicos de la realidad del desempeño de los equipos directivos de la Comunidad de Madrid, y finalmente, contamos con un instrumento de valoración del desempeño de los equipos directivos que puede ayudarnos en la mejora del trabajo de los mismos.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is the study of the administration teams of public schools in Spain. The object of this study, as a first approximation, can be defined as the set of people who are entrusted with overseeing the daily operation of schools. However, to define these teams, we could also use some more usual terms found in current pedagogical literature. Thus, instead of a set of people, we could also refer to them as work teams and, instead of daily operations, we could refer to leadership; and, in addition, to just the term *leadership* we could add different nuances: democratic, participatory, transformational leadership ...

The wideness of the object of study led us to delimit the approach by focusing on three elements that characterize it: its composition, the functions it is entrusted with, and the best competences that must be present in these teams for the proper development of the functions entrusted to them.

Delimiting the constituents of the administration team, according to a review of educational legislation, will not lead us to affirm if we are before a group of people who "work together" or before a real "work team." However, this has allowed us to understand that the members of an administration team belong to it in accordance with the position of the single-member management bodies they occupy in the organization of the school: Principal, Dean of studies, Secretary and/or Dean of Administration. This has also allowed us to realize that administration teams are proportional to the size of the schools in which they work, with larger teams in larger schools and small teams in small schools. It seems a no-brainer but it is reasonable and we know, thanks to much research, that for a group of people to work well together and as a team, the number of people who compose such team should oscillate somewhere between some minimum and maximum number that go well with the directives from current legislation.

Alongside this, Spanish legislation presents the roles of the administration team in a list of eight functions that must describe, in some way, the work that this team develops throughout an academic year. Some of

these eight functions point at specific tasks, even on specific occasions that need to be carried out one or several times throughout the academic year (plans to be prepared, assessments to be made, reports to be presented ...) and others that are geared to continuous work, daily operations of the school (regular operation, fellowship ...). In any case, it is very important to note that these are the functions that the administration team assumes as a team. In addition to these, there are those roles that each member of the team assumes because they are connected to each management position within the team, as stated earlier: Principal, Dean of studies ... For us, in this study, the first ones are the most important, because we choose not to stop searching, approaching our object of study as a team, never as a sum of individualities or unipersonal bodies of government.

If legislation has helped us delimit the composition and the functions of the administration teams of public schools in Spain, it is not the same with the topic of competences. In fact, to begin with, according to the legislation, the term competence is used in a sense like that of responsibility or task, that is, when it is said that something is the competence of the administration team, it is assumed that it is their responsibility. However, when we use the term competence we are referring to training for the optimal performance of a given responsibility or task.

The definition of the term competence has been an important issue in the development of this research. Our definition of the term recognizes that every competence includes knowledge, skills, and attitudes, and implies a contextual element. It involves not only the ability to know or know how, but also to know what to do in each context and in the face of a specific situation. Placing our best resources to find and put into practice the most appropriate response. Given the bibliographical study realized, we have been able to arrive at this definition, which has led us to discover both common elements and different nuances that different authors specialized in the matter have contributed to this term.

Along this line, throughout this research we have delimited 12 competences that we understand as key to be able to respond optimally to the responsibilities that the administration teams of schools are entrusted with, those functions that are defined by our legislation, as we have just pointed out. How have we been able to delimit these 12 competences? Based on models already established by authors who have approached this same object of study in the educational context of our country. These proposals have served as a reference to delimit our own proposal of key competences.

And if these competences are key to the optimal performance by the administration team of the responsibilities they are legally entrusted with, it would be reasonable to be able to establish in some way the extent to which these competences are present in any administration team and how they are put into practice in the performance of their duties. An instrument to evaluate the development of key competences by the administration team. A useful tool which may provide us with essential information and that may do so in a simple, agile, and reliable manner.

Why is having this information so important? Because, if we may know the lack of competences of a team, we can help them remedy this by introducing the team, in some way, to these competences. How are they to be incorporated? Mainly through training or, also as an option, by incorporating new members to the team that can provide strength in this regard.

We need, therefore, some instrument that will help us obtain this information that can contribute so much to the improvement of the performance of administration teams. Of course, we also underline the idea of being able to obtain this information in a simple, agile, and reliable manner; without renouncing any of these three attributes. An evaluation instrument that provides us with this information in a highly reliable manner

but in an excessively complex or time-consuming way to respond, would have little use in the educational context, not very inclined to collaborate in research in the face of the constant and widespread complaints regarding shortage of time. At the other end, a simple and easy-to-answer instrument that is unreliable would also be useless.

We present in the second part of this thesis, an Empirical Study, the work of design and validation of a questionnaire addressed to teachers in which they are asked about 20 actions of the administration team. Through these we can assess the 12 competencies which we have defined as key so that administration teams can optimally develop the functions they have been entrusted with. A final item, item 21 of the questionnaire, also allows the overall evaluation of the work developed by the administration team. Therefore, we have a questionnaire that requires some simple statistical data that maintain the anonymity of the respondent (age, gender, years of experience ...) and 21 items to be evaluated numerically, that is, a questionnaire that barely requires 20 minutes to be completed well. We know it is reliable because of the data obtained both in the initial pilot program when it was used and in because it was implemented in public schools in the Community of Madrid, where teachers voluntarily agreed to respond to it.

In the process of designing the questionnaire, it was essential to write and select those items that were most appropriate to obtain a brief questionnaire, without this brevity entailing loss of information. We began the process with a set of 72 items that underwent a first reduction due to the judgment of experts who assessed the clarity and relevance of each of these items and provided overall assessments of the questionnaire itself. After this first reduction, the pilot program contributed to continue reducing the number of items to 21 in the final version.

The final version of the questionnaire consists of three parts. A *first part* explains its purpose, the object of the evaluation instrument and its two sections (Identification Data and Evaluation of the competences of the administration team). The *second part* corresponds to its first section (Identification Data), where some valid data are required for statistical analysis, while preserving the anonymity of the respondent; for example, gender, age, years of experience ... And, finally, the *third part* (corresponding to the second section: Assessment of the competences of the administration team) which is a Likert survey with 21 statements or items to assess the degree of agreement, ranging from 1 (No agreement) to 10 (Total agreement). There is also an option of 0 (Not applicable, N/A). The first 20 items correspond to AT actions directly related to our 12 key competences and item 21 is an overall assessment of the work of the administration team.

This final version is what we have used in the public schools of the Community of Madrid, both on paper and online, trying to facilitate this task for teachers and providing them with the easier means for them to do so. Schools were contacted via e-mail. We wrote to all the public schools in the Community of Madrid and those that accepted, participated in the research, either as individuals (those teachers of who agreed to do so) or as an institution where the administration team encouraged the faculty to respond, thus seeking an external assessment of their performance that may help them improve.

Specifically, 1370 schools were contacted and presented with the possibility of collaborating in this research. We received a total of 53 responses from schools, some of them (5 schools) gave reasons to excuse themselves from participating in the research, and in most cases (48 schools) the response was affirmative. Of these 48 schools, 16 chose to fill out the questionnaire on paper and 32 online.

As can be deduced, 1370 requests compared to 53 replies mean that a large number of schools did not respond. The response rate was 3.89%, considering that, of the 1370 requests sent, 8 emails were returned to us due to system failures.

Finally, we collected 410 questionnaires correctly answered. It should be noted that, considering the object of study of this research, this group of teachers included 51 respondents who were members of the administration teams of their schools. If we also add those people who had prior experience in administration teams, we ended up with 169 teachers surveyed who had current or past administrative experience, representing 41.2% of the sample.

Using the answers of the teachers who participated in the sample, the calculation of reliability coefficients was very positive. Overall, considering our 21 items, we obtained a Cronbach alpha of 0.981. In addition, the dimensions studied corresponding to our 12 competencies oscillate in their values between 0.833 and 0.929, which indicate that they are well defined. We are, therefore, dealing with a questionnaire with high internal consistency.

We also verified the validity of the questionnaire following an exploratory factor analysis process based on the data collected. After factorization, using the image analysis method and with commonalities in all cases above 0.5, we obtained three factors, according to the criterion of cumulative variance greater than 80%, in which the 20 items representing actions of the administration teams were grouped. We did not include in this study item 21 of overall assessment of the team's work. We also verified that there was a high correlation among these factors, which allowed a new factor analysis until obtaining a second order factor, thus justifying the unidimensional aspect of the instrument.

We obtained data that allowed us to contribute a brief report to the schools that requested it on those actions and competences assessed by the teachers of those schools, thus providing some guidance for the improvement of their performance as a team. In addition, the data allowed us to assess the reality of the Community of Madrid through three statistical analyses of the data obtained: descriptive, differential and regression analyses of the performance of the administration teams of public schools in the Community of Madrid.

These analyses revealed to us which actions of the administration teams are more and less valued by teachers. Likewise, we could also learn about the most and less valued competences and the competence factors. Recall that the 20 actions of the questionnaire that are grouped into our 12 key competences were also grouped into three competence factors, which we obtained from the teachers' responses. We could also analyze the differences in assessment by different groups within the sample of teachers who responded, depending on gender, sex, years of teaching experience or educational level in which they work.

Finally, putting together each of the 20 actions, the 12 competencies and the three factors with item 21 on overall assessment of the work of the administration team, we identified those actions, competences and factors that are the best predictors of success for an administration team as they perform the duties entrusted to them.

The most outstanding data obtained from these analyses are summarized below. In the first place it is to be emphasized that, by looking at the means, a high valuation is given to each of the 21 items of the questionnaire. Thus, the overall work of the administration team is positively valued, as well as their performance in accordance with the 12 key competences we selected for the better development of the functions that these teams have been entrusted with.

The most valued competences, considering the averages, are first Decision-making and, secondly, Communication, with the averages being above the average of the overall assessment of the administration team. After these, we find a series of competences very closely related to the relationships with others:

Conflict resolution, Negotiation, Motivation ... A high value is placed above other competences on those that have to do with the relational, followed by the most "administrative" competences such as Planning and Control and Supervision. Along the line of what has just been pointed out, the interpersonal factor presents a much higher predictive capacity of a good valuation of the administration team with respect to the other two factors of competence. The strategic and pedagogical factors follow at a significant distance.

In the opposite direction, the less valued competences are (in descending order) Teamwork, Innovation and Talent Management. These competences do not have a significant predictive capacity in the assessment of the work of the administration team.

Regarding the differential analysis performed, we found that gender supposes a statistically significant variable which marks differences in the answers, with the means of the answers from the women being slightly higher. There are also significant differences in both age and years of experience of teachers (variables that are closely related to each other); there is a tendency to give a lower evaluation to the performance of the administration team by older respondents and by teachers with more years of experience. Something similar happens when we look at the level of the educational system in which the teachers surveyed work. As the educational system progresses (Elementary, Junior, High School ...) the assessments tend to be lower. Particularly, they are significantly lower at the Vocational Training level. Finally, administrative experience presents statistically significant differences in valuations. Along this line, current administrators tend to value the administration team more than the rest of their peers.

This set of elements, obtained through the processes of analyses already mentioned, were compared with other research studies, even though there are not many research studies in the Spanish educational area that have the administration team as the object of study. This allowed us to know where the administration teams are putting their time and their best energies, as well as what their strengths and weaknesses are. In summary, it should be noted that after this research process we have a clear picture of the reality of administration teams of public schools in terms of their composition, the functions they are assigned, and the key competences for the development of their functions. In addition, more specifically, we have specific data on the performance of the administration teams of the Community of Madrid, and finally, we have an instrument for assessing the performance of administration teams that can help them improve their work.

INTRODUCCIÓN



INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos a continuación tiene como protagonista un objeto de estudio atípico, el equipo directivo. En concreto, nos fijaremos en los equipos directivos de centros educativos públicos, en nuestro país en general y en la Comunidad de Madrid en particular.

En algún momento de este estudio comprobaremos que, cuando se trata de abordar temas relativos a la gestión y el liderazgo de centros educativos en nuestro país, realmente pocas son las investigaciones que se han dedicado a profundizar en la realidad de los equipos directivos. Puede que sea porque aproximarse a un objeto de estudio constituido por un grupo de personas llamados a trabajar en equipo entraña una cierta dificultad, puede que sea porque la aproximación más habitual se haga teniendo como objeto de estudio a los órganos unipersonales de gestión y gobierno del centro (que en el fondo son los que acaban conformando estos equipos) o, tal vez, sea porque a pesar de todos los discursos actuales en torno al liderazgo compartido, seguimos pensando en el Director como el gran líder del centro; lo cierto es que no son frecuentes los estudios sobre el tema.

Pondremos nuestra vista en este objeto de estudio tratando de **delimitar un perfil de estos equipos que contemple tres elementos: composición, funciones y competencias**. Comprobaremos que siendo las dos primeras variables relativamente sencillas de delimitar, en el caso de las competencias la delimitación se hace mucho más complicada, de ahí que en buena parte de este trabajo profundicemos tratando de delimitar cuáles serían las competencias clave para que estos equipos puedan desempeñar las funciones que legalmente tienen encomendadas y, además, diseñando y validando un instrumento que nos ayude a evaluar el desempeño en estas competencias clave por parte de los equipos directivos.

Finalmente, nos aproximaremos a la realidad de los equipos directivos de los centros públicos de la Comunidad de Madrid a través del citado instrumento.

En el **capítulo 1** hacemos una primera aproximación al tema a partir de tres conceptos básicos para esta investigación que están íntimamente relacionados: la función directiva, el equipo directivo y el liderazgo educativo, para finalmente centrarnos en el equipo directivo como concepto en el que los otros dos, función y liderazgo, se ponen en relación. Nos fijamos por tanto en el *equipo directivo como objeto de estudio* en esta investigación y contextualizamos la investigación. Además, en este capítulo estudiamos el equipo directivo como objeto de anteriores investigaciones y planteamos el problema a abordar en esta investigación, así como sus objetivos.

El **capítulo 2** hace un recorrido por las leyes de educación de mayor rango que hemos tenido en España desde el inicio de la democracia, buscando delimitar, gracias a las mismas, el *equipo directivo, su evolución, su definición actual y, particularmente, sus componentes, funciones y competencias* (los tres elementos que hemos seleccionado para delimitar su perfil). En este punto es donde las competencias se descubren como el elemento menos definido desde nuestra legislación lo que nos lleva a centrar nuestra atención en él. Mientras que la ley delimita quienes en cada caso deben formar parte del equipo directivo, dependiendo del tipo de centro y de las circunstancias, y nos presenta un listado de funciones a acometer por parte del equipo en el desempeño de su tarea; no nos dice nada sobre en qué debería ser competente este equipo para poder abordarlas con unas ciertas garantías de éxito. Este capítulo nos ayudará por tanto a empezar a trazar el perfil que nos hemos planteado, el equipo directivo en cuanto a su definición, componentes y funciones, no así en cuanto a sus competencias, siendo precisamente el elemento en el que nos centraremos en el resto de la investigación, las competencias. Así en próximos capítulos profundizaremos en este término en cuestión, siendo el objetivo de nuestro estudio empírico concretamente el diseño y validación de un

instrumento de evaluación de las competencias clave que deben estar presentes en un equipo directivo para el mejor desarrollo de sus funciones.

En el **capítulo 3** nos acercamos a un término destacado en el mundo educativo, *competencias*, un término polisémico que tendremos que definir y, además, explicitar el sentido en que lo usaremos a lo largo de esta investigación. Una vez definido, en este capítulo estableceremos el perfil competencial de los equipos directivos de centros educativos públicos. Este perfil lo van a conformar 12 competencias clave que hemos extraído de tres estudios que abordan problemáticas similares y que, además, son coherentes con las funciones encomendadas a los equipos directivos que ya hemos identificado en el capítulo precedentes.

El **capítulo 4** aborda el proceso de *diseño y validación de un instrumento de evaluación* de las 12 competencias clave asignadas a los equipos directivos de centros públicos. Este proceso partirá de un amplio cuestionario inicial que iremos perfilando y simplificando gracias al juicio de expertos que nos realizaron una primera validación del contenido y aparente del mismo. Posteriormente, el cuestionario de los expertos lo someteremos a un pilotaje sobre una pequeña muestra que nos permitió terminar de elaborar el cuestionario definitivo.

Por último, en el **capítulo 5** someteremos el cuestionario a la validación del constructo aprovechando los datos obtenidos en la muestra final del estudio y nos situamos ante la realidad de los centros públicos de la Comunidad de Madrid con la intención de hacer un estudio sobre el estado de las competencias de los equipos directivos de la Comunidad a partir de una amplia muestra. El análisis descriptivo de los datos obtenidos en este estudio nos señalará de entre nuestras 12 competencias clave, aquellas en cuyo desempeño los docentes valoran más o menos positivamente a los equipos directivos; así mismo, el análisis diferencial mostrará ciertas diferencias significativas en función del colectivo que responde al estudio atendiendo a elementos como sexo, edad, experiencia profesional o etapas educativas en que trabajan los docentes encuestados. Finalmente, el análisis de regresiones pondrá de manifiesto aquellas competencias predictoras del buen desempeño del equipo directivo.

El **Capítulo 6** constituye el Marco conclusivo de nuestro trabajo, donde mirando al camino recorrido y a los objetivos que nos marcábamos al inicio del mismo, presentamos nuestras conclusiones, dificultades y prospectiva.

I. MARCO TEÓRICO



**C1. EL LIDERAZGO
EDUCATIVO Y LA
FUNCIÓN DIRECTIVA**
¿Dos conceptos
hermanados o
enfrentados?



1. EL LIDERAZGO EDUCATIVO Y LA FUNCIÓN DIRECTIVA. ¿DOS CONCEPTOS HERMANADOS O ENFRENTADOS?

1.1. DIRIGIR HOY UN CENTRO EDUCATIVO.

Todos estamos de acuerdo en afirmar que la función directiva en los centros educativos se hace más y más compleja cada día, curso tras curso.

El contexto social, económico y cultural de nuestro país y del mundo ha cambiado y cambia enormemente, y la escuela se trata de adaptar a esos cambios buscando dar siempre la respuesta más ajustada a lo que los tiempos demandan. Las demandas que llegan a la dirección del centro educativo nada tienen que ver con las que llegaban hace 20 o 50 años. De hecho, las demandas que llegan a cualquier docente (trabaje en la etapa en que trabaje: infantil, primaria, secundaria o formación superior) han cambiado drásticamente, como puede confirmar cualquier educador que lleve más de 20 años trabajando. Estos docentes hoy se enfrentan a demandas que ni siquiera imaginaron que podrían darse cuando empezaron a trabajar.

Provengo de una familia, mi familia materna, de un pequeño pueblo de Huelva de unos 3.500 habitantes. Entre los miembros de mi familia hay varios maestros. Dos de ellos, jubilados ya hace años fueron los primeros maestros del pueblo, en una escuela con dos aulas, mi tía Isabel era la maestra de las niñas y mi tío Salvador el Director y maestro de los niños. Hoy dos más de mis tíos están próximos a jubilarse en ese mismo colegio, donde han trabajado prácticamente toda su vida profesional. Cuando llegaron a este colegio (Colegio Público Sánchez Arjona) sus aulas estaban llenas de alumnos, alrededor de 50, todos “hijos del pueblo” que pasaban todos los años de escolaridad obligatoria en este centro, desde los 6 a los 14 años; si más tarde querían continuar estudiando debían hacerlo en otros pueblos con instituto (el más cercano a unos 20 kilómetros). Ahora sus aulas apenas llegan a 20 alumnos, alumnos y alumnas claro está, entre ellos niños nacidos en el pueblo e hijos de antiguos alumnos, niños nacidos en el pueblo cuyos padres nacieron en otros pueblos o en otros países, niños nacidos fuera del pueblo o fuera del país, niños con necesidades educativas especiales... La mayoría de ellos permanece en el centro los 6 años de la etapa de Educación Primaria, pero no todos, la movilidad laboral hace que cada vez más cambien de centro a lo largo de los años de escolaridad obligatoria. Como mis tíos comentan, esto no se parece en nada a lo que vivían en su lugar de trabajo hace 40 años.

Valga esta pequeña anécdota familiar para que caigamos en la cuenta de cómo han cambiado y crecido en número las demandas que llegan al centro desde la sociedad, las familias, el profesorado y desde la propia administración educativa. Un ejemplo claro y contundente, la legislación que afecta a los centros es cada vez mayor y cambia con rapidez, y el solo hecho de estar al día en ella ya supone un tiempo importante de cualquier directivo.

Por otro lado, cada día oímos más hablar en educación de nuevas formas de gestión, conceptos como liderazgo compartido o trabajo cooperativo son consignas frecuentes entre el profesorado y, en especial, entre aquellos que ocupan algún puesto en los órganos de gobierno del centro. Se busca una nueva forma de hacer, una nueva forma de organizar la vida del centro en que las opiniones de todos tengan cabida, en que las responsabilidades sean compartidas, en que cada cual pueda aportar desde sus mejores cualidades y habilidades. Pero también se busca una forma de hacer, de trabajar, más eficaz, que permita obtener los mejores resultados sin malgastar el tiempo y los recursos.

En este marco de intenciones la función directiva cambia totalmente y se relaciona cada vez más con términos como coordinación, impulso, animación.

La función directiva cambia porque cambian las tareas encomendadas a la dirección, y con este cambio de funciones cambia el perfil del directivo. Una nueva forma de dirigir exige unas competencias que antes no eran necesarias.

Otro cambio significativo al respecto es que la función directiva deja ya de ser tan claramente un concepto “unipersonal”. Hace unos años identificábamos función directiva con el Director¹ del centro educativo. Sin embargo, cada día más, una figura “pluripersonal” emerge como actor fundamental en el desarrollo de la función directiva: el equipo directivo (en adelante ED).

La dirección es cada vez menos ejercida por una sola persona, se ejerza desde un tipo de liderazgo u otro. Pongámonos en un caso extremo de liderazgo directivo y autoritario, centrado en la persona del Director; este puede reconocer al ED como un equipo de “ayudantes” o trabajadores directamente vinculados al Director que tienen la obligación de cumplir sus órdenes y a los que puede encargar ciertas tareas burocráticas o de gestión que el Director no quiera realizar el mismo bien porque entiende que no están a su altura o, simplemente, porque le desagradan.

En el otro extremo encontramos formas de gestión compartidas, liderazgos transformacionales que recaen en toda la comunidad escolar y donde el ED puede desempeñar una tarea fundamental de impulso y coordinación.

En cualquier caso, sea por los motivos que sea, y desde un estilo de dirección determinado, el Director ya no puede hacerlo todo solo, y el ED es su referencia inmediata en el desarrollo de la función directiva.

Con todo lo expresado hasta ahora hay tres elementos en que tendremos que fijarnos en este primer punto que no quiere ser mucho más que una introducción, una primera mirada a la situación actual:

- *La función directiva*, un concepto cada vez más polisémico y complejo.
- *El equipo directivo*, como principal encargado de ejercer la función directiva en el centro educativo.
- *El liderazgo educativo*, como concepto que recoge, entre otras cosas, diferentes estilos y formas de desarrollar la función directiva.

Vamos a hacer una primera y breve aproximación a estos tres elementos de cara a definir, cada vez más, el objeto de estudio de esta investigación.

1.1.1. La función directiva.

Como acabamos de señalar, la función directiva es un concepto poliédrico y complejo en el que parecen caber cada vez más elementos y matices. Pascual y Villa (1992) nos recuerdan que nos podemos aproximar a este concepto desde diferentes modelos teóricos, pero todos estos modelos atribuyen a la función directiva diferentes roles y tareas, y reconocen en su óptimo desempeño un factor clave de calidad educativa.

Para empezar, pensemos simplemente en tareas a realizar. La función directiva comprende cada vez más tareas y más diversas: hay tareas de perfil puramente burocrático que comprenden gestionar, administrar o

¹ Se opta, a lo largo de este documento, por el uso genérico del masculino con objeto de facilitar la lectura y sin ánimo alguno de exclusión

ejecutar (por ejemplo, presentar la documentación necesaria para solicitar a la administración un cambio de horario); hay otras tareas que están más referidas a las relaciones humanas que pueden implicar para el directivo dialogar, animar, resolver conflictos (resolver un altercado entre los padres de un alumno y su tutor); en una línea parecida encontramos tareas relacionadas con la gestión de personal (coordinar una reunión del personal de servicios del centro); tareas relacionadas con la gestión de recursos materiales (el presupuesto para renovar la dotación de mesas del centro) o con la gestión de proyectos (diseño, implementación, seguimiento, evaluación de un plan de mejora...); hay tareas claramente relacionadas con el desarrollo pedagógico y/o la innovación educativa (organizar un curso de formación del profesorado sobre medidas de atención a la diversidad); etc.

Por otro lado, también nos hemos referido a roles. Podemos interpretar el uso que hacen Pascual y Villa (1992) del término rol de distintos modos. Empecemos por entender rol como cargo. Hace unos años existía un rol en cualquier colegio o instituto al que claramente atribuíamos la responsabilidad de todas estas tareas a realizar: el rol de Director del centro. Sin embargo, repasemos en las tareas que acabamos de exponer a modo de ejemplo al hablar de funciones. Si estamos pensando en proponer un cambio de horario al centro, el responsable de realizar los horarios de los profesores que trabajan en un centro no es el Director, sino el Jefe de estudios, por lo tanto, no sería muy conveniente atacar la tarea de un cambio de horario en el centro sin consultar con el “experto en horarios” en el mismo que no es otro que el Jefe de estudios.

Junto con el Director, es fácil identificar otros dos roles que también tienen mucho que decir en el desarrollo de las tareas que hemos señalado antes a modo de ejemplo, el Secretario y el Jefe de estudios. Por lo tanto es obvio que cuando Pascual y Villa hablan de un conjunto de roles, no están atribuyendo todos estos roles al Director, los pueden atribuir también a otras personas con responsabilidades directivas en el centro.

Es cierto que en esta primera aproximación al término estamos usando como sinónimos roles y cargos directivos. Es evidente que la relación es algo más compleja, al hablar de roles también podemos hacerlo de forma parecida a como hacíamos con las tareas y hablar de funciones a desarrollar desde diferentes roles, por ejemplo un rol burocrático, un rol relacional o gestor.

Por supuesto, como en el caso de las tareas, existen muchas posibles clasificaciones de las funciones comprendidas dentro del concepto función directiva. A modo de ejemplo podemos tomar la clasificación hecha por Gairín y Villa (1999: 52-53). Estos autores nombran cinco dimensiones (roles) que les ayudan a organizar las funciones (tareas) a desarrollar por aquel o aquellos (director-directivos-equipo directivo) que desempeñan la función directiva:

- Técnica: el directivo participa en la planificación, en la asignación de las diversas tareas en función de las competencias de cada persona y de las necesidades de la organización, y realiza un seguimiento de los procesos y resultados.

- Humana: el directivo desarrolla el rol de experto en relaciones humanas, utilizando técnicas y estrategias de animación, motivación, comunicación y conducción adecuadas.

- Pedagógica: favorece y promueve una práctica educativa congruente con metodologías adecuadas a las necesidades de los estudiantes, a la vez que deja a cada profesor un espacio de libertad en la elección de sus procedimientos.

- Simbólica y cultural: El directivo como constructor de cultura conduciría a definir, reforzar, articular o cambiar los valores compartidos, creencias, hábitos, tradiciones, normas, etc., que dan al centro

su identidad propia. Además de unir a los miembros de la comunidad en torno al mismo sistema ideológico, desde el cual las realizaciones adquieren un sentido caracterizado por el sentimiento de pertenencia a una institución y a una cultura identificables.

- Política: Como líder ideológico y político, el directivo, de una parte, organiza la participación, distribuye el poder y media en los procesos de negociación y solución de conflictos. De otra parte, es promotor de cambio real en el centro, facilitando procesos que permitan el análisis y revisión crítica de las actuaciones, de los valores e intereses en que se sustentan, y de las estructuras que generan.

En cualquier caso la idea clave es que la función directiva no señala a una sola persona del centro, sino que cuando hablamos de función directiva podemos pensar en **un conjunto de roles y tareas a desarrollar por un grupo de personas (llamados a trabajar en equipo) directamente responsables de la buena marcha del centro educativo.**

Incluso, en un sentido aún más amplio, y desde una marcada conciencia social y ciudadana, podemos señalar que toda persona vinculada a un centro educativo: profesores, familias, la misma comunidad en que el centro está enclavado, están llamados a ser también responsables de la buena marcha del mismo, o lo que es lo mismo, de la educación que el centro (y todos) ofrecemos a las jóvenes generaciones. Obviamente, el grado de implicación en la función directiva de estas personas no será el mismo que el que hemos señalado con anterioridad cuando hablábamos de un grupo de personas directamente responsables, pero es conveniente caer en la cuenta de cuan complejo puede llegar a ser este concepto de la función directiva. En este sentido habla Gimeno Sacristán (1995: 15) de la dirección de un centro educativo:

La dirección escolar constituye una dimensión de la educación institucional cuya práctica pone de manifiesto el cruce de intenciones reguladoras y del ejercicio del control por parte de la Administración Educativa, las necesidades sentidas por los profesores de enfrentar su propio desarrollo profesional en el ámbito más inmediato de su desempeño y las legítimas demandas de los ciudadanos de tener un interlocutor próximo que les dé razón y garantía de la calidad de la prestación colectiva de ese servicio educativo.

En clara relación con lo que acabamos de señalar y si vamos más allá de las tareas a realizar y los roles a desarrollar, la función directiva también comprende un modo de hacer, un modo de abordar estas tareas y llevarlas a la práctica, por ejemplo, podemos hablar de formas más o menos colegiadas de desarrollar esta función; también podríamos señalar que nos podríamos mover en un continuo en la manera de ejercer la función directiva desde formas autoritarias hasta las más participativas.

Con el paso del tiempo la comprensión de la función directiva se va complejizando y aparecen nuevos elementos. En este sentido Bolívar (2011: 256) apuesta por introducir el enfoque competencial que *“en lugar de centrarse en las tareas o funciones, lo hace en las competencias que deben tener los que ocupan las funciones directivas”*.

1.1.2. El equipo directivo.

Santos Guerra (2013: 83) usa una interesante metáfora para hablar del equipo directivo: *El equipo directivo debe ser un agente de impulso y coordinación de toda la comunidad educativa. Igual que las feromonas de la manzana tiene un efecto beneficioso sobre otras frutas y las ayuda a madurar, la dirección de un centro debe ser la fuerza silenciosa que consiga que las personas que están alrededor de quienes la ejercen acaben madurando y alcanzando su sazón.*

El equipo directivo es claramente reconocido por todas las personas que trabajan en un centro educativo y por aquellos que desempeñan su tarea profesional en la administración educativa. Cualquier docente sabe quiénes son los miembros del ED de su centro y, desde luego, no le da igual quienes forman ese grupo. Fuera del ámbito escolar, tal vez el ED sea menos reconocible, desde luego no todos los padres y madres que llevan a sus hijos a un centro determinado saben decir quiénes son los miembros del ED del centro en el que estudian sus hijos, pero desde luego saben de su existencia y reconocen a figuras como el Jefe de estudios o el Secretario del centro.

El equipo directivo va cobrando protagonismo en la gestión de la vida del centro como un órgano con entidad, funciones, componentes, responsabilidades; aunque nos podemos preguntar hasta qué punto están definidos estos elementos que acabamos de nombrar, hasta qué punto está definido el propio equipo directivo a nivel teórico, en la legislación y a nivel práctico en su desempeño cotidiano en los centros educativos.

Es más, el equipo directivo, en efecto, se ha colado en el día a día de los centros, pero, ¿hasta qué punto está siendo objeto de estudio por parte de los investigadores educativos?

Cuando buscamos en Teseo, la principal la base de datos de tesis doctorales de España, apenas encontramos tesis dedicadas a investigar sobre los *equipos directivos* de los centros educativos. No llegamos a encontrar ni 20 tesis dedicadas a los Equipos directivos como principal objeto de estudio.

Alguna más encontramos sobre la *función directiva*, sin embargo en la mayoría de estos casos la función directiva está asimilada a la persona del Director.

Introducir términos como *liderazgo compartido* o cultura colaborativa, sí nos lleva a numerosos resultados, aunque pocos de ellos están aplicados al mundo de la educación formal y prácticamente ninguno a los equipos directivos de instituciones educativas.

Un reducido grupo de autores destaca en España en este campo de investigación: Joaquín Gairín, Aurelio Villa, Ana García Olalla, Miguel Ángel Santos Guerra, Manuel Álvarez y Manuel Poblete. Estos nombres sobresalen entre aquellos que han estudiado con cierta profundidad y por un tiempo prolongado los equipos directivos de los centros educativos.

Precisamente, tomemos de Gairín y Villa (1999: 85) una sencilla definición de equipo directivo: “*un conjunto estructurado y organizado de personas que desarrollan funciones directivas*”. Una definición que a pesar de su sencillez ya pone en relación el primer y segundo elemento clave de esta introducción: la función directiva y el equipo directivo, como responsable de su desarrollo.

1.1.3. El liderazgo educativo.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta ahora, el liderazgo parece un concepto que tiene más que ver con cómo se hacen las cosas que con las cosas que hay que hacer, es decir, lo podemos asimilar más con un “estilo”.

Si nos fijamos en las definiciones de la RAE, tenemos que liderazgo en su primera acepción es un concepto que se refiere a la *condición de líder*. Esto nos lleva a buscar el término líder, que en su primera acepción se define como: persona a la que un grupo sigue, reconociéndola como jefe u orientadora. Sin embargo, Bolívar (2013: 18) señala: *la comprensión actual del liderazgo poco tiene que ver con la habitual, que lo suele identificar con un individuo que ocupa una posición formal de autoridad dentro de la organización. Actualmente se entiende*

el liderazgo como un fenómeno más complejo no dependiente sólo de un líder. Cuando una organización aprende a desarrollarse, a hacerlo mejor y conseguir mejores resultados, sin duda esto no puede deberse a una sola persona. Para que la escuela se mueva, deben existir equipos directivos con capacidad para inducir e influir a otros en los objetivos de mejora deseados.

Este autor, por tanto, sitúa al equipo directivo en el centro de los procesos de liderazgo que se den en la escuela, y relaciona estos procesos de liderazgo con dos ejes de referencia: tener un sentido de visión que marca la dirección hacia donde avanzar y ejercer una influencia hacia ese fin. Así el equipo directivo que lidera un centro crea una visión de hacia dónde debe caminar todo el centro y anima, orienta, guía, impulsa, etc., a caminar en ese sentido.

Desde luego, teniendo en cuenta el tema en el que nos adentramos, sería lo ideal que este puesto de líder, esta forma de liderazgo, lo ocupara el Director y su equipo directivo, pero de sobra sabemos que esto no es necesariamente así. La condición de líder es mucho más compleja que la condición de Director o directivo, si a esta última la equiparamos con un cargo oficial formalmente otorgado por la autoridad competente. Al líder, respaldado o no por el nombramiento oficial, se le reconoce por la capacidad de ejercer influencia sobre los demás. Aunque este breve epígrafe solo pretende ser una primera toma de contacto con uno de los términos que surgen queriendo delimitar el objeto de esta investigación, sí es interesante conocer la distinción que Ciscar y Uría (1986: 124) hacían ya hace unos años entre tres dimensiones que influirían en el ejercicio del liderazgo desarrollado por la dirección:

- Liderazgo legal, en función del estatus de mando o gobierno que defina su posición formal en la organización, y que no tiene por qué coincidir con el liderazgo natural.

- Liderazgo personal, en función de las características personales del líder. Lo cual no significa, tal y como ha demostrado la investigación, que exista un patrón único de características personales necesarias.

- Liderazgo funcional, en función de las características del grupo y del grado de ajuste a estas. Se definiría como un hecho interpersonal que hace que el líder sea capaz de desarrollar las actuaciones que satisfacen las necesidades y expectativas de un grupo específico y, como tal, es capaz de conexas, cohesionar, conducir y animar.

En cualquier caso, queremos situarnos en el caso de un equipo directivo dispuesto a asumir el liderazgo educativo de la escuela en la que ha sido elegido. Bolívar (2013) señala que las buenas escuelas siempre cuentan con un buen equipo directivo que apoya, anima y promueve los procesos de enseñanza.

1.2. TRES ELEMENTOS EN RELACIÓN.

Esta primera aproximación (apenas unas primeras cuestiones que surgen observando sin ninguna pauta la realidad de la vida diaria en un centro escolar) a lo que significa hoy dirigir un centro educativo en nuestro país nos ha puesto ante tres elementos y algunas relaciones existentes entre ellos.

Dos de estos elementos nos hablan del **hacer**: función directiva y liderazgo educativo. Mientras el primero parece estar más definido en la línea de *qué hacer* (función directiva), el segundo define más el estilo, es decir, el *cómo hacer* (liderazgo).

Nuestro tercer elemento, el equipo directivo estaría mucho más delimitado por el verbo **ser** que por el verbo hacer, de hecho el equipo directivo es el responsable del hacer definido por los otros dos conceptos: función

directiva y liderazgo pedagógico. Así podemos decir que el ED se sitúa en la intersección entre ambos elementos. El equipo directivo es quien debe hacer lo que hay que hacer y quien marcará el cómo hacerlo.

Por ello queremos poner en el centro de esta investigación al equipo directivo (ED). Si al inicio nos preguntábamos por lo que supone dirigir hoy un centro educativo, ahora trasladamos nuestra atención a uno de los protagonistas capaces de dar respuesta a esa pregunta: el equipo directivo (ED).

1.3. EL EQUIPO DIRECTIVO COMO OBJETO DE ESTUDIO.

1.3.1. Planteamiento del problema.

La primera cuestión, y puerta abierta para todas las demás cuestiones a investigar sobre los equipos directivos (ED) de los centros educativos en nuestro país es, ¿están definidos los ED en nuestro sistema educativo? Ya en páginas anteriores se ha dado una primera definición del equipo directivo. Los expertos que se han acercado a este objeto de estudio han presentado intentos de definirlo muy valiosos. Sin embargo, en este caso no vamos a optar por dar voz a los expertos, sino a la ley. Las definiciones de los expertos pueden estar hechas desde diferentes perspectivas, tener elementos en común y otros de clara divergencia, pero es la ley la que marca la delimitación válida de este equipo a efectos prácticos, en cierto modo señala un marco de mínimos dentro del que luego cabrán todos los matices posibles aportados por teorías, expertos, estilos de trabajo, perspectivas de estudio y paradigmas de investigación.

Por supuesto podemos intuir que en “algún sitio” debe estar escrito lo que es o debe ser el equipo directivo de un centro educativo, al fin y al cabo, si algo caracteriza a nuestro país es una amplia producción legislativa, en especial en materia de educación. Pero seguro que merece la pena rastrear entre lo escrito para poder dar una definición o dibujo claro sobre lo que debe ser el ED según la legislación educativa. ¿Tenemos un claro dibujo de contornos perfectamente definidos o apenas unos trazos o esbozos que nos permiten intuir más que visionar?

Es decir, de una pregunta cerrada, ¿están definidos ED en nuestro sistema educativo?, con las solas respuestas posibles si/no, pasamos a una siguiente pregunta, ya abierta, que busca cualificar el supuesto sí; pasamos al cómo: *¿En qué términos están definidos los ED de los centros en nuestro sistema educativo?* Para responder a esta pregunta podemos atender a aspectos como los siguientes.

- Carácter.
- Misión.
- Función/funciones.
- Composición (número de miembros, condiciones de selección).
- Perfil de sus miembros (formativo, profesional, competencial).
- Otros.

Nuestro sistema educativo se define desde el año 1985 como dual, en él conviven dos modalidades de centros financiados con fondos públicos: centros públicos y centros concertados. ¿Son iguales los ED en ambos sistemas? ¿Están definidos del mismo modo? ¿Su composición se concibe de la misma manera? ¿La selección

y nombramiento de los miembros del ED se realiza siguiendo los mismos procesos? ¿Se desempeñan las mismas funciones?

Un recorrido exhaustivo por la legislación educativa española puede ayudarnos a responder a muchas de las cuestiones antes planteadas. Es decir, nos permitirá **definir la imagen de los ED de nuestro país en cuanto a funciones, composición y formas de actuación**. Es más incluso nos permitirá distinguir entre las funciones que asumen los miembros del ED en relación al cargo que les ha hecho acceder al equipo (Director, Jefe de estudios, Secretario, etc.), de las que asumen como equipo directivo en sí mismo considerado. Este será un **primer gran objetivo** del proyecto que estamos considerando: definir los ED de los centros educativos de nuestro país.

1.3.2. De las funciones a las competencias.

En el fondo, lo que hasta ahora se plantea es responder a preguntas tan simples como: ¿quiénes forman el ED? y, ¿qué tiene que hacer el ED?

Es normal que ante una demanda a cualquier persona a pertenecer al equipo directivo de un centro educativo, a esta le surja como primera cuestión: ¿qué tendré que hacer? Sin embargo, las siguientes preguntas que surgen tienen más que ver con las cualidades necesarias para desempeñar esa función: ¿por qué yo?, ¿qué cualidades han visto en mí para pensar que puedo hacer esta tarea?, ¿seré capaz? Nos movemos entonces en el plano de las competencias.

La competencia es una realidad poliédrica formada por tres planos, el del conocimiento, el de la habilidad y el de la actitud; que suponen la capacidad, pericia, aptitud o idoneidad de la persona competente para realizar una determinada actividad o desarrollar una responsabilidad concreta.

Delimitar las competencias necesarias para realizar eficazmente una serie de funciones nos permite establecer un perfil competencial de la persona o equipo de personas que estaría más capacitado para desarrollar esas funciones eficazmente. Se convierte así en un elemento importante de cara a la selección de personal para cubrir esas funciones, así como una guía que nos indica el camino a seguir para formar a las personas que deben desempeñarlas.

De ahí la importancia de contar con perfiles competenciales de los distintos profesionales o equipos de trabajo y, en concreto, en el campo que nos ocupa del ED. Definir las competencias que mejor ayudarán al eficaz desarrollo de las funciones del ED ayudará a seleccionar a las personas mejor capacitadas para trabajar en el mismo.

Si la selección de los miembros del ED se hace, principalmente, teniendo en cuenta tareas a desempeñar (dirección, secretaría, jefatura de estudios, etc.) que implica una serie de funciones y para las que se requieren unas determinadas competencias, estos serán también elementos a incorporar en una posible investigación, pudiendo ponerse en relación las competencias que el profesional debe tener para cumplir eficazmente la tarea encomendada al acceder a un órgano de gobierno unipersonal, así como las que requiere para su participación eficaz en el ED.

1.3.3. Objetivos de la investigación.

Después de este primer acercamiento al problema que hemos planteado, estamos listos para definir el objetivo general (en este caso un doble objetivo) que contemplaremos a lo largo de toda esta investigación:

- Elaborar un perfil de los equipos directivos de centros educativos públicos de nuestro país que recoja su composición, las funciones que tienen encomendadas y las competencias clave para el mejor desarrollo de estas funciones. Diseñar y validar un instrumento de evaluación del estado de las competencias clave señaladas en los equipos directivos.

Para ello iniciaremos un recorrido en el que queremos ir respondiendo a los siguientes objetivos específicos:

- Revisar la legislación de mayor rango de nuestro país buscando definir los elementos del equipo directivo señalados en el objetivo general: componentes, funciones y competencias.
- Revisar la bibliografía y evolución del término competencia y dar nuestra propia definición contextualizada de este concepto fundamental en nuestro estudio.
- Determinar nuestro propio perfil competencial de los equipos directivos dando un listado de competencias clave.
- Diseñar y validar un instrumento de evaluación del estado de estas competencias clave en los equipos directivos.
- Estudiar la realidad de los equipos directivos de los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid en lo referido al desarrollo de estas competencias.

Este recorrido vamos a realizarlo en 4 fases sucesivas que nos permitirán ir construyendo una repuesta al objetivo planteado. Al finalizar cada una de ellas debemos obtener cada una de las piezas que nos ayudarán a configurar nuestro dibujo final del Equipo directivo

- *Fase 1:* Componentes y funciones de los ED (Revisión legislativa).
- *Fase 2:* Competencias clave de los ED (Revisión bibliográfica).
- *Fase 3:* Instrumento de evaluación de las competencias clave de los ED (Diseño y validación del instrumento).
- *Fase 4:* Estado de las competencias clave en los ED de los centros públicos de la Comunidad de Madrid (Aplicación de nuestro instrumento).

Las fases 1 y 2 constituirán el marco teórico de esta investigación y las 3 y 4 su marco empírico. Gráficamente resumimos este proceso en la siguiente figura (*Figura 1: Esquema de la investigación*):



Figura 1: Esquema de la investigación.

C2. EL EQUIPO DIRECTIVO EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA.

**Definición,
composición,
funciones y
competencias**



2. EL EQUIPO DIRECTIVO EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA. DEFINICIÓN, COMPOSICIÓN, FUNCIONES Y COMPETENCIAS.

2.1. EL EQUIPO DIRECTIVO EN LAS LEYES ORGÁNICAS DE EDUCACIÓN.

En este apartado vamos a recorrer las leyes educativas de rango superior que han existido en España aprobadas tras la Constitución de 1978 en las que se aborda el gobierno de los centros en los niveles anteriores a la Universidad, tratando de rastrear en ellas el término equipo(s) directivo(s). El objetivo de esta búsqueda será saber qué nos dicen las leyes educativas de nuestro país sobre el ED, objeto de estudio de esta investigación.

En especial queremos saber qué nos dice sobre los tres ámbitos clave que queremos investigar:

- Su composición.
- Las funciones que tiene encomendadas.
- Las competencias necesarias para el desarrollo de las funciones encomendadas.

Así estudiaremos las siguientes normas:

- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG, 1995).
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002).
- Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)

2.1.1. LODE Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, 8/1985 de 3 de julio.

El equipo directivo es un término inexistente en la legislación española de mayor rango (es decir, leyes orgánicas) y, por tanto, de carácter nacional, hasta el año 1985.

Este año se promulga Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación conocida como LODE, cuyo rasgo más relevante es implantar un sistema de conciertos, con lo que se establece en nuestro país una red mixta de centros educativos, distinguiéndose centros públicos, concertados y privados.

En esta Ley el equipo directivo aparece nombrado 5 veces y de manera tangencial.

Aparece por primera vez en el Título tercero, referente a los órganos de gobierno de los centros públicos, si bien no es nombrado como órgano de gobierno. Sí es órgano de gobierno colegiado, en el ámbito de esta norma, el Consejo escolar y entre sus atribuciones (Art. 42) aparecen dos en que se nombra al ED:

Art. 42. a) Elegir y designar al Director y al equipo directivo.

Art. 42. f) Aprobar la Programación General del Centro que con carácter anual elabora el equipo directivo.

De esta reseña podemos sacar una primera impresión, el ED parece ser un equipo ya existente en los centros, reconocido pero no instituido desde la norma, al menos desde la normativa de más alto rango. Afirmamos esto porque entendemos que si fuera un equipo totalmente novedoso en los centros, la norma empezaría por definirlo, sin embargo, no es así, parece que ya existe una tradición que haya un equipo de personas que acompañan al Director en su tarea.

En el artículo 43 de este mismo título vuelve a aparecer el ED:

Los alumnos participarán en las deliberaciones y decisiones del Consejo escolar de Centro. No obstante, los representantes de los alumnos del ciclo superior de EGB no intervendrán en los casos de elección del Director, designación del equipo directivo y propuesta de revocación del nombramiento de Director.

El título cuarto está referido a los centros concertados y en él aparece una única referencia al ED, como en el caso del artículo tercero, dentro de las funciones reconocidas al Consejo escolar:

Art. 57. f) Aprobar y evaluar la Programación General del Centro que con carácter anual elaborará el equipo directivo.

La última aparición del término ED en esta ley está en la disposición adicional segunda, en referencia a centros cuyos titulares sean Corporaciones locales:

Dichos centros se someterán, en todo caso, a lo establecido en el Título tercero de esta Ley. Las funciones que en el citado Título competen a la Administración educativa correspondiente, en relación con el nombramiento y cese del Director y del equipo directivo, se entenderán referidas al titular público promotor.

¿Qué datos obtenemos de lo hasta aquí señalado?

- El ED no es órgano de gobierno.
- No tenemos ningún dato sobre su número de miembros, composición o carácter.
- Solo parece una función propia del ED, común en centros públicos y concertados: la elaboración de la Programación General. Esto no quiere decir que no asuma otras funciones, solo que esta función aparece específicamente nombrada.
- Su elección y designación difiere de centros públicos a concertados, en el primer caso depende del Consejo escolar, mientras que en el segundo no se especifica nada.

Antes de finalizar este apartado, recuperamos una cuestión planteada en la introducción de nuestro trabajo. La LODE define nuestro sistema educativo como dual, en él conviven dos modalidades de centros financiados con fondos públicos: centros públicos y centros concertados. Ante esta dualidad nos surgían preguntas como: ¿Son iguales los ED en ambos sistemas? ¿Están definidos del mismo modo? ¿Su composición se concibe de

la misma manera? ¿La selección y nombramientos de los miembros del ED se realiza siguiendo los mismos procesos? ¿Se desempeñan las mismas funciones?

Ya en la LODE, y continuamente a partir de aquí, veremos que las referencias a los equipos directivos se dan siempre en el marco de la gestión de los centros públicos. Es decir, no van a ser exactamente los mismos principios los que rijan los centros públicos y los concertados en cuanto a la composición y funciones. Nuestro objeto de estudio se delimita, son los ED de centros públicos los que podremos definir desde los mismos criterios.

2.1.2. LOGSE Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, 1/1990 de 4 de octubre.

La Ley 1/1990, de 4 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, la LOGSE, supuso una gran reforma del sistema educativo, define sus etapas y los objetivos de las mismas, así como otras enseñanzas, pero apenas toca el tema de la gestión de los centros, por eso el término equipo directivo solo aparece una vez en toda la ley, concretamente en el Título cuarto referido a la Calidad de la enseñanza:

Art. 58.3 Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros.

De nuevo se entiende que el ED es un equipo de trabajo del centro, se entiende que ejerce la función directiva y, por tanto, su preparación será clave para un funcionamiento de calidad de los centros.

2.1.3. LOPEG Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, 9/1995 de 20 de noviembre.

La LOPEG, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, es una ley que aborda determinadas cuestiones no planteadas en la LOGSE, en concreto, aborda el tema del gobierno de los centros educativos públicos, es por ello que los equipos directivos son nombrados en más ocasiones en ella.

El Título segundo de esta ley, que más tarde será derogado por la LOCE, aborda la cuestión de los órganos de gobierno de los centros docentes públicos. Es en este título donde es nombrado el ED. Para empezar en el Capítulo II referente al Claustro de profesores de centros públicos; entre las competencias del Claustro se señala:

Art. 15. a) Formular al equipo directivo propuestas para la elaboración de los proyectos del centro y de la Programación General del Centro.

Esta breve referencia recoge dos de las funciones del ED, la elaboración del proyecto de centro (ya señalada en la LODE) a la que se añade la elaboración de la Programación General.

Es en el capítulo tercero, sobre la dirección de los centros públicos, del mismo título, donde aparecen el resto de las referencias al ED. Para empezar, en el artículo 21 entre las competencias del Director, encontramos la siguiente:

Art. 21. e) Designar al Jefe de Estudios, al Secretario, así como a cualquier otro órgano unipersonal de gobierno que pueda formar parte del equipo directivo, salvo el Administrador, y proponer sus nombramientos y ceses a la administración competente.

Por primera vez encontramos una referencia en la ley a los componentes del equipo nombrándose a dos órganos de gobierno unipersonales que pueden (se usa el verbo poder, no deber) formar parte del mismo. Así podemos imaginar con facilidad que forman parte del ED el Director, el Jefe de estudios y el Secretario. Si bien es preciso recordar que el ED sigue sin contar entre los órganos de gobierno, aunque esté formado por varios de ellos.

El Artículo 23 está íntegramente referido al nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo.

Art. 23. Nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo.

- 1. El Jefe de estudios, el Secretario, así como cualquier otro órgano de unipersonal de gobierno que pueda formar parte del equipo directivo, salvo el Administrador, serán designados por el Director de entre los profesores del centro, previa comunicación al Consejo escolar, y serán nombrados por la Administración educativa competente. Los Administradores podrán en su caso ser adscritos a los centros por las administraciones educativas de acuerdo con lo establecido en el artículo 26 de esta ley.*
- 2. En los centros de nueva creación, el Jefe de estudios y el Secretario serán nombrados por la Administración educativa competente.*
- 3. Todos los miembros del equipo directivo designados por el Director cesarán de sus funciones al término de su mandato o cuando se produzca el cese del Director. No obstante, la Administración educativa competente cesará o suspenderá a cualquier miembro del equipo directivo designado por el Director, antes del término de dicho mandato, cuando incumplan gravemente sus funciones, previo informe razonado del Director, dando audiencia al interesado, y oído el Consejo escolar. Así mismo, la Administración educativa cesará a cualquiera de los miembros del equipo directivo designado por el Director, a propuesta de este mediante escrito razonado, previa comunicación al Consejo escolar del centro.*

El artículo 23 hace referencia a la persona encargada de configurar el ED que no es otro que el Director del centro. Así la tarea del ED está unida en el tiempo al ejercicio del Director.

Por último, de entre los artículos de la LOPEG cabe reseñar el 25 (Título segundo, capítulo III):

Art. 25. Apoyo a los equipos directivos.

- 1. Los órganos unipersonales de gobierno constituyen el equipo directivo y trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones.*
- 2. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con los recursos humanos y materiales.*
- 3. Las Administraciones educativas organizarán programas de formación para mejorar la cualificación de los equipos directivos.*
- 4. El ejercicio de los cargos directivos recibirá las compensaciones económicas y profesionales que las Administraciones educativas establezcan. En todo caso, deberán ser acordes con las responsabilidades y la dedicación exigidas.*

5. Los Directores de los centros públicos nombrados de acuerdo con el procedimiento establecido en esta Ley, que hayan ejercido su cargo, con valoración positiva, durante el periodo de tiempo que cada Administración educativa determine, mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción de una parte del complemento retributivo correspondiente, de acuerdo con el número de años que hayan ejercido su cargo. Las Administraciones educativas establecerán las condiciones y requisitos para la percepción de este complemento.

Tenemos ante nosotros la más extensa referencia al ED. En ella destaca expresamente la definición más clara hasta este momento existente en una norma de rango superior de la composición del ED: *los órganos unipersonales de gobierno constituyen el equipo directivo*. Por lo tanto, y en base a los órganos unipersonales de gobierno recogidos en la LOPEG en el Título II, artículo 9, el equipo directivo está constituido por:

- El Director.
- El Jefe de estudios.
- El Secretario.
- El Administrador.
- Cuantos otros determinen reglamentariamente las administraciones educativas.

También sería interesante analizar la frase: (...) *trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones*. Podría entenderse leyendo esta frase que las funciones del equipo directivo están directamente relacionadas con las funciones atribuidas a cada uno de los órganos unipersonales de gobierno antes nombrados, siendo el equipo directivo el espacio donde los directivos (entendido este término como referente a todas las personas que ostentan algún órgano unipersonal de gobierno) se apoyan unos a otros para cumplir con las funciones que tienen encomendada cada uno de ellos. Aunque recordemos que ya se ha nombrado también alguna función específica de este equipo como es la elaboración del proyecto del centro y de la Programación General del Centro.

En resumen, obtenemos tres datos importantes tras la lectura de la LOPEG:

1. El ED no está definido como órgano de gobierno pero está formado por personas que ostentan algún órgano unipersonal de gobierno.
2. Por primera vez la norma de rango superior define la composición del ED.
3. No se especifican todas las funciones del ED pero se señalan dos funciones importantes: la elaboración de algunos documentos clave en el día a día del centro y el apoyo mutuo entre sus miembros para el mejor desempeño de cada uno de ellos de las funciones que asumen desde los órganos de gobierno unipersonales que ostentan.

2.1.4. LOCE Ley Orgánica de Calidad de la Educación, 10/2002 de 23 de diciembre.

Esta ley, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, sigue la línea ascendente ya marcada por su predecesora en cuanto al número de veces en que el ED es nombrado, en este caso 16 veces. El ED es cada vez más un elemento habitual en la legislación de más alto rango que existe en el país, si bien no hay grandes novedades a efectos prácticos sobre el ED en esta nueva ley.

El ED no es nombrado por primera vez hasta el Capítulo VII, sección 4ª, referente a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. En el artículo 45.2 se señala que el parecer del ED contará en relación a los planes de actuación que establezcan los profesionales dedicados a la identificación valoración de los alumnos con necesidades educativas especiales. Lo que constituye una referencia directa a una función propia del ED.

El Título V de la LOCE se titula *De los centros docentes*, y está dedicado más claramente a la gestión de estos, por tanto, parece lógico que sea esta la sección donde más profusamente se nombra al ED. Para empezar, en el artículo 69, referente a la autonomía organizativa, se señala que la programación general anual será elaborada por el ED (cosa ya señalada en la anterior ley) aunque se añade que esto lo hará el ED previa consulta al claustro. Tenemos pues nombrada otra función propia del ED.

En el artículo 79, se señalan las funciones del Director y, entre ellas, está proponer a la administración tanto el nombramiento como el cese de los miembros del ED (como ya estaba reconocido en anteriores leyes), eso sí, en este caso, informando antes al Claustro y al Consejo escolar.

A continuación, encontramos el artículo 80 que está íntegramente dedicado al ED.

Art. 80. Equipo directivo.

- 1. El Director, previa comunicación al Claustro de profesores y al Consejo escolar, formulará propuesta de nombramiento y cese a la Administración educativa de los cargos de Jefe de Estudios y Secretario, y demás órganos de gobierno, de entre los profesores con destino definitivo en dicho centro. La Jefatura de Estudios deberá recaer en un profesor de los cuerpos del nivel educativo y régimen correspondiente.*
- 2. Los órganos de gobierno constituirán el equipo directivo y trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones conforme a las instrucciones del Director.*
- 3. Todos los miembros del equipo directivo cesarán en sus funciones al término de su mandato o cuando se produzca el cese del Director. Asimismo, la Administración educativa cesará a cualquiera de los miembros del equipo directivo designado por el Director, a propuesta de éste mediante escrito razonado, previa comunicación al Consejo escolar del centro.*
- 4. En los centros de nueva creación, el Jefe de Estudios y el Secretario serán nombrados directamente por la Administración educativa.*
- 5. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con el personal y los recursos materiales y mediante la organización de programas y cursos de formación.*

Si bien, leyendo este artículo no encontramos mucha novedad respecto a lo ya señalado en la LOPEG, lo que sí es interesante es caer en la cuenta de donde está situado este artículo en el esquema de esta ley. El artículo pertenece al Título V, Capítulo V, titulado *De los órganos de gobierno, órganos de participación en el control y gestión y órganos de coordinación de los centros docentes públicos*, y dentro de este, Sección 2ª, *Órganos de gobierno*. Como vemos, el lugar de la Ley donde está situado este artículo no es baladí, pues la sección 2ª consta de dos únicos artículos: 79. Director y 80. Equipo directivo.

Es interesante caer en la cuenta de que el ED no es nombrado entre los órganos de participación en el control y gestión de los centros (Sección 3ª del Capítulo V), ni entre los órganos de coordinación (Sección 4ª del mismo Capítulo). Aparece justamente en la sección dedicada a los órganos de gobierno, si bien es cierto que no se indica específicamente que sea un órgano de gobierno, eso sí, es el equipo formado por los órganos unipersonales de gobierno, esto es, por el Director, el Jefe de estudios, el Secretario y cuantos otros determinen las Administraciones educativas. Esto supone la salida del Administrador del ED respecto a la ley anterior, excepto que lo incluyan las Administraciones educativas competentes.

El artículo 82 lista las funciones del Consejo escolar y, entre ellas, está la de formular propuestas al Equipo directivo sobre la Programación Anual del Centro, así como ser informado de la propuesta a la Administración de nombramiento y cese de los miembros del Equipo directivo. En este sentido tampoco aporta mucha novedad el artículo 84 referido a las atribuciones del Claustro entre las que está formular propuestas al Equipo directivo para la elaboración de la Programación General, y ser informado de la propuesta a la Administración de nombramiento y cese de los miembros del Equipo directivo. Ambos son artículos que complementan los artículos 69 y 79.

El artículo 92 está referido al Apoyo a la función directiva y en él se hace referencia a la importancia y obligación de la formación de los miembros del ED. También se señala en este artículo la posibilidad de que los miembros del equipo directivo reduzcan sus horas de docencia para facilitar el ejercicio de sus funciones. Si bien el primer tema ya se trata en normativas anteriores, el segundo, referente a la reducción horaria, es nuevo en la legislación de rango superior.

Art. 92. Apoyo al ejercicio de la función directiva.

- 1. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, dotando a los Directores de la necesaria autonomía de gestión para impulsar y desarrollar los proyectos de mejora de la calidad.*
- 2. Asimismo, organizarán cursos de formación de directivos que actualicen sus conocimientos técnicos y profesionales, a los que periódicamente deberá acudir el Director y el resto del equipo directivo.*
- 3. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte podrá colaborar con las Administraciones educativas mediante la oferta periódica de planes de formación que promuevan la calidad de la función directiva.*
- 4. Con el objeto de facilitar el ejercicio de sus funciones, las Administraciones educativas promoverán procedimientos para eximir, total o parcialmente, al equipo directivo y, especialmente, al Director de la docencia directa en función de las características del centro.*

La LOCE finaliza con una serie de disposiciones adicionales, transitorias y finales. La primera de las disposiciones transitorias se refiere a la duración del mandato de los órganos de gobierno, esto es, de los miembros del equipo directivo, que cambia de la anterior ley a esta.

2.1.5. LOE Ley Orgánica de Educación, 2/2006 de 3 de mayo.

Podríamos decir que la Ley Orgánica de Educación, 2/2006, de 3 de mayo, la LOE trae pocos cambios para el equipo directivo en la práctica, sin embargo sí que supone un gran cambio en la concepción de este equipo

ya que es en esta ley donde es por primera vez considerado específicamente órgano de gobierno. Estudiemos con más detalle las menciones al ED en esta ley.

El Título V de esta ley se nombra: *Participación, autonomía y gobierno de los centros*. Es en este título donde, como es lógico, aparecen más referencias al ED. Para encontrar la primera nos vamos hasta el Capítulo III dedicado a Órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente de los centros públicos. Este capítulo consta de tres secciones y en dos de ellas se nombra al ED.

En la Sección primera, relativa al Consejo escolar, se nombra entre las funciones del mismo (Art. 127), ser informado del nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo distintos del Director, ya que en el caso de este, el Consejo escolar, participa en su selección.

En la sección segunda, dedicada al claustro de profesores, la referencia es parecida al caso anterior, ya que entre las funciones del Claustro (Art. 129) está la de formular al equipo directivo propuestas para la elaboración del proyecto de centro y de la programación general anual. Como hemos venido reiterando hasta ahora estamos ante una mención directa a las funciones del ED. En ambos casos son menciones muy similares a las que se hacía en la anterior ley.

La sección tercera es la dedicada a los órganos de coordinación docente y, entre ellos, ni está ni se hace referencia al ED.

El Capítulo IV de la ley se titula: *Dirección de los centros públicos* y consta de nueve artículos. El primero de ellos está íntegramente dedicado al equipo directivo.

Art. 131. El equipo directivo.

- 1. El equipo directivo, órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, estará integrado por el Director, el Jefe de estudios, el Secretario y cuantos determinen las Administraciones educativas.*
- 2. El equipo directivo trabajará de forma coordinada en el desempeño de sus funciones, conforme a las instrucciones del Director y las funciones específicas legalmente establecidas.*
- 3. El Director, previa comunicación al Claustro de profesores y al Consejo escolar, formulará propuesta de nombramiento y cese a la Administración educativa de los cargos de Jefe de estudios y Secretario de entre los profesores con destino en dicho centro.*
- 4. Todos los miembros del equipo directivo cesarán en sus funciones al término de su mandato o cuando se produzca el cese del Director.*
- 5. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con el personal y los recursos materiales y mediante la organización de programas y cursos de formación.*

Atención al punto uno de este artículo ya que es clave en la definición del equipo directivo: órgano ejecutivo de gobierno de los centros públicos, y en la composición del mismo, el Director, el Jefe de estudios, el Secretario y cuantos determinen las Administraciones educativas. Si bien la composición es clara no supone gran novedad pues es la misma que aparecía en la LOCE. Sin embargo, la definición del carácter del ED es aquí clara, novedosa y no deja lugar a dudas: órgano (ejecutivo) de gobierno.

El punto dos también es clave para nuestro estudio, las funciones del equipo directivo. Sería en este punto pertinente preguntarnos si las funciones a las que aquí se hace referencia son a las propias del ED o a las que asumen los miembros del ED en base al cargo que ostentan y les hace miembros de ese equipo.

El resto de puntos del artículo 131 mantienen la línea ya marcada en la anterior ley respecto a los procesos de nombramiento y cese de los miembros del ED, siempre ligados a los del Director. También se mantiene la apuesta por la formación específica para los miembros del ED.

En el siguiente artículo, 132, se nombra entre las competencias del Director la de proponer a la Administración educativa correspondiente el nombramiento y cese de los miembros del ED.

En el artículo 142 podemos encontrar una pequeña novedad respecto a la anterior ley educativa. En este artículo se hace referencia a los organismos responsables de la evaluación de los centros, y se señala la obligación del ED en colaborar con las Administraciones educativas en la evaluación de los centros.

2.1.6. LOMCE Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 8/2013 de 9 de diciembre.

Como es sabido, la LOMCE supone una modificación de parte del articulado de la LOE. Esta ley trae consigo significativos cambios en cuanto que supone una cierta reestructuración del sistema educativo, cambios no en cuanto a etapas educativas, pero sí en cuanto a los ciclos en que estas están divididas y en cuanto a las asignaturas a cursar. También incorpora todo un sistema de evaluaciones en determinados cursos para comprobar el rendimiento del alumnado. Incluso incorpora algún elemento diferente en cuanto a la autonomía de los centros. Sin embargo, en lo referente al ED no hay modificación de artículos, de hecho, comprobaremos que casi todas las menciones habidas en esta nueva ley sobre este equipo son en artículos tomados tales cuales de la anterior ley orgánica (LOE), como veremos a continuación.

La primera aparición del ED en la LOMCE supone una novedad con respecto a la LOE, si bien tiene más que ver con una declaración de principios que con un cambio efectivo. En el punto 3, del artículo 124, titulado *Normas de organización, funcionamiento y convivencia*, se dice: “Los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores, profesoras, miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio...”. Lo que en la práctica no supone una consideración distinta a los miembros del equipo de la que ya tienen en cuanto a docentes.

El artículo 127 está dedicado a las Competencias del Consejo escolar, entre las que se subraya que este Consejo debe ser informado del nombramiento y cese de los miembros del ED, igual que se especificaba en la LOE. Lo mismo ocurre cuando en el artículo 129 se nombran las competencias del Claustro y se relaciona al ED con la elaboración del Proyecto de Centro y de la Programación General Anual.

El artículo 131 de la LOMCE está redactado igual que el 131 de la LOE y como éste, también se centra en el equipo directivo.

El artículo 135 de la LOMCE está dedicado al procedimiento de selección del Director. En este artículo, en concreto en el punto 3, volvemos a encontrar una referencia al ED que no deja de tener su relevancia respecto al objeto del estudio, pues se señala la pertenencia previa a un ED como algo a valorar positivamente de cara a la selección de una persona como Director de centro.

El resto de las referencias que encontramos del ED en la LOMCE aparecen en las disposiciones transitorias y señalan los periodos de prórrogas marcados para que el ED continúe excepcionalmente en sus funciones mientras se van incorporando los cambios que implica la nueva legislación.

2.1.7. Conclusiones.

2.1.7.1. De carácter general.

Al iniciar este apartado nos cuestionábamos sobre el ED y tres de sus ámbitos clave:

- Su composición.
- Las funciones que tiene encomendadas.
- Las competencias necesarias para el desarrollo de las funciones encomendadas.

Desde este recorrido, podemos concluir algunos rasgos definitorios de este equipo.

La primera y fundamental, antes de entrar en nuestros tres ámbitos de estudio es que **el equipo directivo es, en la actualidad, un órgano ejecutivo de gobierno propio de todos los centros educativos públicos de nuestro país.**

Desde la perspectiva histórica empezó siendo un equipo que parece surgir casi espontáneamente alrededor de la figura del Director y que agrupa a personas que tienen alguna responsabilidad significativa en el centro, y que empiezan a trabajar juntas, posiblemente por dos motivos: porque la función directiva va siendo cada vez más compleja y porque es más fácil e incluso práctico “hacer juntos” determinadas cosas, o al menos tratar de coordinarlas para ahorrar tiempo y esfuerzos.

Este equipo va adquiriendo cada vez mayor protagonismo en la norma, posiblemente porque también lo ha ido adquiriendo en la vida diaria de los centros. Pensemos que la norma viene a veces a dar forma a lo que ya es práctica habitual en la vida de los centros, y en especial a las *buenas prácticas*, a aquellas que ayudan a mejorar el funcionamiento del centro. Posiblemente este sea el caso del ED. En este sentido hay un avance en la definición de este equipo que pasa de ser un equipo legalmente reconocido a un órgano de gobierno. Es decir, la vida ha ido por delante de la norma que apenas esboza un dibujo de lo que debe ser el equipo y que en absoluto limita o marca sobre formas de hacer.

2.1.7.2. Sobre la composición del ED.

Pasemos ahora a analizar la composición del ED, es decir, sus miembros. Está claro que al ED se pertenece en función del cargo que se ostenta, o dicho de otro modo, el ED puede definirse como el espacio de encuentro y de trabajo conjunto de los órganos unipersonales de gobierno del centro educativo.

En base a lo recogido en la legislación estudiada, desde hace años deben pertenecer al ED de los centros educativos públicos españoles: el Director, el Jefe de estudios y el Secretario. Los Administradores han pertenecido en algún momento al ED, sin embargo en la actualidad no están obligados a pertenecer al mismo. Hay una puerta abierta a la incorporación de otras personas al ED ya que en la legislación se contempla esta posibilidad con la frase “*cuantos determinen las Administraciones educativas*”, tras definir la composición de los ED.

Por tanto, podemos concluir que la composición de los equipos directivos está claramente definida, que en ella se debe incluir siempre a las personas que ostentan algún órgano unipersonal de gobierno, y que si hay alguna persona que por sus cualidades personales o por realizar en el centro alguna determinada tarea, sea interesante que pertenezca al ED, puede hacerlo.

Algunas cuestiones importantes sobre las que nos tendremos que preguntar a continuación son cómo, por qué y por quién son elegidas las personas que ostentan esos cargos.

¿Cómo, por qué y quién elige a los miembros del ED?

Como acabamos de señalar tenemos bastante claro quiénes forman parte del ED y en función de que cargo lo hacen. Pero si queremos entender cómo, por qué y por quién, son elegidas estas personas para ostentar esos cargos tenemos que empezar por fijarnos en la figura del Director.

El Director es quien elige a las personas que ostentarán los cargos unipersonales que conllevan la pertenencia al ED, así como a las otras personas que puedan formar parte del ED. En cierto modo el ED es su equipo de trabajo, son las personas con las que ejercerá la función directiva, sus más directos colaboradores, y parece lógico por tanto que el Director pueda elegirlos, pueda formar su equipo.

En este proceso de elección del Secretario y el Jefe de estudios hay unos mínimos requisitos a cumplir por parte del Director: *El Director, previa comunicación al Claustro de profesores y al Consejo escolar, formulará propuesta de nombramiento y cese a la Administración educativa de los cargos de Jefe de estudios y Secretario de entre los profesores con destino en dicho centro.* Por lo tanto, la opinión personal del Director es lo que más pesa en esta elección.

El proceso de designación del Director es un poco más elaborado. Los artículos 133 a 137 de la LOMCE se ocupan de estos asuntos. El artículo 133 se refiere a la selección del Director ofreciéndonos una somera presentación del proceso de selección.

Art. 133. Selección del Director.

- 1. La selección del Director se realizará mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la Administración educativa.*
- 2. La selección y nombramiento de Directores de los centros públicos se efectuará mediante concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera que impartan alguna de las enseñanzas encomendadas al centro.*
- 3. La selección se realizará de conformidad con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad.*

El punto 2 nos da a entender que hay una serie de méritos a considerar para que una persona pueda ostentar el cargo de Director de un centro educativo. Concretamente, en el artículo 134 aparecen detallados los requisitos para poder ser candidato a Director. Es importante conocer cuáles son los mínimos exigidos por ley.

Artículo 134. Requisitos para ser candidato a Director.

- 1. Serán requisitos para poder participar en el concurso de méritos los siguientes:*

a) Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.

b) Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un periodo de igual duración, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta.

c) Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Las características del curso de formación serán desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno. Las certificaciones tendrán validez en todo el territorio nacional.

d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

2. En los centros específicos de educación infantil, en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades, en los que impartan enseñanzas artísticas profesionales, deportivas, de idiomas o las dirigidas a personas adultas con menos de ocho profesores, las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de cumplir alguno de los requisitos establecidos en el apartado 1 de este artículo.

Aunque no los transcribiremos aquí, el siguiente artículo, el 135, detalla el proceso que se debe seguir para la elección de Director, y los artículos 136 y 137 se refieren al nombramiento del Director y el 138 a su cese.

Recordemos que el tiempo por el que es designado el Director es de cuatro años (si bien pueden darse varios mandatos consecutivos). Este es un dato importante, ya que el Director elige al Secretario y al Jefe de estudios así como a otras personas que puedan pertenecer al ED, y cuyas funciones están ligadas al tiempo que el Director desempeña su cargo, ya que con el Director cesa su ED.

En resumen, llegados a este punto, además de tener claramente definida la composición del ED, es decir, quienes son su miembros, también tenemos definida una relación jerárquica entre los mismos: el Director del centro es claramente la cabeza visible de este equipo, el responsable del equipo que está subordinado a él, si bien, a efectos prácticos, esto se concretará en formas de hacer muy diferentes, dependiendo del estilo de trabajo del Director y de la gente que elija para que le acompañen en esta tarea.

2.1.7.3. Sobre las funciones del ED.

Respecto a las funciones, están definidas claramente en menor medida. Sabemos bastante menos sobre qué tiene que hacer el ED que sobre quiénes son sus componentes.

Hemos aislado en la legislación dos funciones de carácter puramente colectivo y que son atribuidas al ED como tal y no a ninguno de sus componentes, son las relacionadas con la elaboración de dos documentos claves en la vida del centro: el Proyecto de Centro y la Programación General Anual. Dos documentos que como hemos dicho caracterizan al centro, el primero a nivel general y el segundo siendo una concreción de lo propuesto en el primero para el curso vigente.

Más allá de esto, no aparece en la legislación estudiada ningún “listado” de funciones o tareas a desarrollar por el ED. La más clara alusión a las funciones del ED se recoge en la frase: *El equipo directivo trabajará de*

forma coordinada en el desempeño de sus funciones, conforme a las instrucciones del Director y las funciones específicas legalmente establecidas. ¿Cuáles son esas funciones legalmente establecidas que debe desarrollar el ED?

2.1.7.4. Sobre las competencias del ED.

Por último, cabe destacar que en ningún momento en la legislación se hace referencia alguna a las competencias que deben tener o desarrollar bien las personas que forman parte del ED, bien el ED en su conjunto. Recordemos que cuando hablamos de competencias lo hacemos en el sentido de capacidad y pericia, no en el de responsabilidad.

2.2. EL EQUIPO DIRECTIVO EN LOS REALES DECRETOS QUE ESTABLECEN EL REGLAMENTO ORGÁNICO DE LOS CENTROS.

Si buscamos un referente legal para profundizar en las funciones que el equipo directivo debe asumir en el desempeño de sus tareas, tenemos que estudiar dos reales decretos clave en este sentido:

- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria.

Continuaremos nuestro trabajo como lo hemos hecho hasta ahora en esta segunda parte, rastreadremos en estos dos reales decretos todas las referencias al ED, si bien prestaremos especial atención a todo lo referente a las funciones del mismo.

Como podemos suponer estos dos decretos nacen para concretar algunos de los puntos expresados en la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG, 1995). Ya señalamos en su momento que es la norma más importante que existe en nuestro país en lo referente al gobierno de los centros públicos educativos.

Estos dos reales decretos siguen siendo un referente hoy en día, ya que su contenido ha perdurado hasta ahora y siguen inspirando las normativas autonómicas referentes a la organización y gobierno de colegios e institutos.

2.2.1. Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

La primera referencia al ED en este Decreto aparece en el artículo 24 referido a las competencias del Claustro señalando como la primera de ellas ofrecer propuestas al ED para la realización del Proyecto Educativo y de la Programación General Anual.

El Capítulo III de este decreto se refiere a los órganos unipersonales de gobierno, en concreto comienza con dos artículos, el 25 referido al ED y el 26 sobre la composición del ED, por tanto, serán dos artículos que estudiaremos más detenidamente.

El artículo 25, titulado el equipo directivo consta de tres puntos que pasamos a transcribir:

Artículo 25. El equipo directivo.

1. Los órganos unipersonales de gobierno constituyen el equipo directivo del centro y trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones.

2. El equipo directivo tendrá las siguientes funciones:

a) Velar por el buen funcionamiento del centro.

b) Estudiar y presentar al claustro y Consejo escolar propuestas para facilitar y fomentar la participación coordinada de toda la comunidad educativa en la vida del centro.

c) Proponer procedimientos de evaluación de las distintas actividades y proyectos del centro y colaborar en las evaluaciones externas de su funcionamiento.

d) Proponer a la comunidad escolar actuaciones de carácter preventivo que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran y mejoren la convivencia del centro.

e) Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de las decisiones del Consejo escolar y del claustro en el ámbito de sus respectivas competencias.

f) Establecer criterios para la elaboración del proyecto del presupuesto.

g) Elaborar la propuesta del proyecto educativo del centro, la Programación General Anual y la Memoria de final de curso.

h) Aquellas otras funciones que delegue en él, el Consejo escolar, en el ámbito de su competencia.

3. El equipo directivo podrá invitar a sus reuniones, con carácter consultivo, a cualquier miembro de la comunidad educativa que crea conveniente.

El primer punto de este artículo nos recuerda que el ED está constituido por los órganos unipersonales de gobierno del centro, los cuales trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones.

El punto segundo es clave en este punto de nuestra investigación ya que se refiere a las funciones del ED. Pasaremos a estudiarlas con detalle más adelante.

Por último, el tercer punto señala la posibilidad de que otras personas se incorporen puntualmente al equipo directivo con carácter consultivo para tratar determinados asuntos.

A continuación, el artículo 26 está referido a la composición del equipo directivo.

Artículo 26. Composición del equipo directivo.

1. En los centros con nueve o más unidades habrá Director, Secretario y Jefe de estudios.

2. En los centros con seis o más unidades, y menos de nueve, habrá Director y Secretario. El Director asumirá las funciones del Jefe de estudio.

3. En los centros con menos de seis unidades, el Director asumirá las funciones del Jefe de estudios y del Secretario. Las funciones del Secretario en el Consejo escolar serán asumidas por el maestro miembro del Consejo que designe el Director.

Como vemos, se mantiene la composición básica del ED expresada en las leyes orgánicas: Director, Jefe de estudios y Secretario, si bien, en este Real Decreto se especifica que esto solo será así para centros de 9 o más unidades, cuando el centro sea más pequeño, el ED también lo será, buscando que sea más acorde a las necesidades del propio centro. Así podemos concluir que el artículo 26 aborda el tema de la composición no solo tratando de dar respuesta a la pregunta ¿Quiénes forman parte del ED?, también trata de responder a ¿Cuántas personas forman parte del ED?, ya que si lo pensamos detenidamente, sería absurdo que un equipo formado por un mismo número de personas pueda dirigir igual un centro rural de un sola línea, es decir, un centro de 6 aulas con un claustro de 8 o 10 profesores; a un centro integrado de infantil y primaria en una ciudad dormitorio con tres líneas, es decir, un centro con casi 30 aulas y que puede tener un claustro de en torno a 40 profesores. Este artículo 26 establece pues una pauta que pretende que el número de personas que forman parte del ED sea proporcional al número de personas que forman parte de la comunidad educativa.

El artículo 30 se refiere a la designación del Director y nos recuerda que es este quien nombra a los otros órganos unipersonales de gobierno y por tanto, a quienes conformarán el equipo directivo.

El artículo 31 señala las competencias del Director, y entre estas está proponer la designación y el cese de los miembros del equipo directivo. Estos dos últimos artículos nos recuerdan como los miembros del ED están ligados en la vigencia de sus cargos a las del Director, dato que ya conocíamos gracias a algunas de las leyes orgánicas ya estudiadas. También está entre las competencias del Director la elaboración del Proyecto educativo de centro y la Programación general anual junto con el ED.

El artículo 37 señala como se debe actuar en caso de tener que sustituir a algún miembro del equipo directivo por ausencia o enfermedad. Las otras apariciones del equipo directivo en este Real Decreto están relacionadas con la elaboración de la Plan de Centro y de la Programación General Anual.

Por lo tanto, tras repasar este Real Decreto, que recordemos afecta a los centros públicos de educación infantil y educación primaria, podemos tener un cuadro mucho más claro de las funciones del ED, además de las ya conocidas referidas a la elaboración de los dos documentos que acabamos de señalar y que son los máximos referentes en el quehacer de un centro escolar, tenemos siete funciones más a asumir por el ED, todas ellas de carácter amplio y abierto, como la primera de estas ocho (Velar por el buen funcionamiento del centro), que dan una idea de la labor encomendada al ED como máximo responsable en acompañar y apoyar al Director en el día a día del centro.

Antes de profundizar en las funciones del ED, que son la novedad importante que estos reales decretos aportan frente a las Leyes Orgánicas estudiadas en el punto anterior, vamos a continuar nuestro análisis revisando las referencias hechas al ED en el RD 83/1996. Un Real Decreto paralelo a este que acabamos de revisar, ya que mientras el RD 82 establece un marco reglamentario para las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, el RD 83 lo hace para la etapa de Educación Secundaria.

2.2.2. Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria.

Como hemos señalado ya, este decreto es paralelo al RD 82 que acabamos de estudiar, y comprobaremos a continuación que las referencias que en el aparecen al ED son muy parecidas a las que aparecían en el RD 82. De hecho, la primera referencia al ED en este decreto está referida a las dos funciones que desde el principio

asociamos al ED: la elaboración del Proyecto Educativo y la de Programación General Anual, y aparece en el artículo 24 referente a las competencias del Claustro.

Como en el anterior decreto, el artículo 25 también se titula el equipo directivo y aborda tanto su composición como sus funciones.

Artículo 25. El equipo directivo.

1. Los órganos unipersonales de gobierno constituyen el equipo directivo del instituto y trabajarán de forma coordinada en el desempeño de sus funciones.

2. El equipo directivo tendrá las siguientes funciones:

a) Velar por el buen funcionamiento del centro.

b) Estudiar y presentar al claustro y Consejo escolar propuestas para facilitar y fomentar la participación coordinada de toda la comunidad educativa en la vida del centro.

c) Proponer procedimientos de evaluación de las distintas actividades y proyectos del centro y colaborar en las evaluaciones externas de su funcionamiento.

d) Proponer a la comunidad escolar actuaciones de carácter preventivo que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran y mejoren la convivencia del centro.

e) Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de las decisiones del Consejo escolar y del Claustro en el ámbito de sus respectivas competencias.

f) Establecer criterios para la elaboración del proyecto del presupuesto.

g) Elaborar la propuesta del Proyecto Educativo del Centro, la Programación General Anual y la Memoria de final de curso.

h) Aquellas otras funciones que delegue en él, el Consejo escolar, en el ámbito de su competencia.

3. El equipo directivo podrá invitar a sus reuniones, con carácter consultivo, a cualquier miembro de la comunidad educativa que crea conveniente.

Si comparamos este artículo con el artículo 25 del anterior decreto vemos que dice exactamente lo mismo, es decir, podemos concluir que las funciones que abordan un equipo directivo, a nivel general, son iguales en todas las etapas educativas.

Sin embargo, a continuación de este artículo no hay ninguno que hable sobre los componentes del equipo directivo (como sí lo había en el Real Decreto 82/1996). Se señala en el artículo 25 que los órganos unipersonales forman el equipo directivo, tema abordado el capítulo III de este decreto y donde aparecen como órganos unipersonales de gobierno no solo el Director, el Jefe de estudios y el Secretario; sino que también aparece el Administrador. Esta es una diferencia significativa con respecto al decreto que establecía el marco reglamentario para los centros educativos de las etapas de infantil y primaria, donde el Administrador no aparece como órgano unipersonal de gobierno. Más adelante veremos en qué condiciones

el Administrador pasa a ser un órgano unipersonal de gobierno (y por tanto miembro del ED) en un instituto.

El artículo 29 en que se habla de la designación del Director, nos recuerda que este a su vez designa los cargos unipersonales que constituirán el equipo directivo. Así se nos recuerda también en el artículo 30 relativo a las competencias del Director. Entre estas competencias también se hace referencia a la de elaborar junto con el resto del equipo la Programación General Anual y el Proyecto Educativo.

El artículo 33 aborda las competencias del Jefe de estudios, entre ellas está la de la elaboración del horario de los profesores (sabemos que las funciones del Jefe de estudios están muy vinculadas a la gestión del personal), para ello contará con la colaboración del equipo directivo. También entre las competencias del Jefe de estudios está la de elaborar junto con el resto del ED la Programación General Anual y el Proyecto Educativo. Este último punto se repite en el artículo 34 referido a las funciones del Secretario.

A raíz de estos últimos artículos que acabamos de señalar es interesante caer en la cuenta de cómo las funciones que asumen los miembros del equipo directivo como equipo se entrecruzan con las que asumen en función de los cargos (Director, Jefe de estudios y Secretario) que los llevan a ese equipo.

El artículo 36 señala cómo actuar en caso de ser necesario sustituir a alguno de los miembros del equipo directivo, haciéndose referencia explícita al Director, al Jefe de estudios y al Secretario, pero no al Administrador.

La siguiente referencia al equipo directivo en esta norma figura en el artículo 38 referido a las competencias del Administrador, y recuerda que éste como parte del ED, es responsable de la elaboración de la Programación General Anual.

Antes de continuar estudiando las referencias al ED que aparecen esta norma es importante detenernos en la figura del Administrador, de hecho, en el artículo 37 se explica la fórmula para la designación del Administrador, que no lo olvidemos, ostenta un cargo de gobierno unipersonal.

Artículo 37. Designación del Administrador.

1. En los institutos de educación secundaria que el Ministerio de Educación y Ciencia determine, existirá un Administrador quien, bajo la dependencia directa del Director del mismo asumirá las competencias establecidas en el artículo 38 de este Reglamento. En estos institutos no existirá Secretario.

2. El Ministerio de Educación y Ciencia seleccionará a los Administradores de acuerdo con los principios de mérito y capacidad entre quienes acreditan la preparación adecuada para ejercer las funciones que le corresponden, de acuerdo con el artículo siguiente (38).

Por lo tanto, el Administrador será una figura que aparecerá en sustitución de la del Secretario cuando la administración educativa lo considere necesario, con una diferencia muy significativa con respecto a este, su forma de elección, mientras que el Secretario es elegido por el Director, la administración será quien decida en el caso del Administrador.

El artículo 39 también habla de una nueva figura que puede pertenecer al centro educativo, estos son los Jefes de estudios adjuntos.

Artículo 39. Jefaturas de estudios adjuntas.

Las jefaturas de estudios adjuntas que el Ministerio de Educación y Ciencia establezca, de acuerdo con lo preceptuado en el artículo 4.b) de este reglamento, se regularán de la forma siguiente:

- 1. El procedimiento para la designación, nombramiento y cese de los Jefes de estudios adjuntos será el mismo que establecen los artículos 32 y 35 del presente reglamento para el Jefe de estudios y el Secretario.*
- 2. Las funciones del Jefe de estudios adjunto serán las que en él delegue el Jefe de estudios, siéndole asignadas éstas por el Director.*
- 3. Una vez nombrados, los Jefes de estudios adjuntos formarán parte del equipo directivo.*

Conviene no pasar por alto la referencia al artículo 4.b). En este artículo se titula Órganos colegiados y unipersonales, y es el primero de Capítulo I dedicado a los Órganos de gobierno. De hecho el artículo 4.b) dice, literalmente:

b) Unipersonales: Director, Jefe de estudios, Secretario o Administrador y, en su caso, Jefe de residencia. En los institutos con un elevado número de alumnos o gran complejidad organizativa, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá establecer jefaturas de estudios adjuntas de educación secundaria obligatoria, de bachillerato y de formación profesional, que dependerán directamente del Jefe de estudios.

Es decir, como en el caso de los centros de educación infantil y primaria, el número de componentes del equipo directivo variará en función de la complejidad organizativa del centro de educación, complejidad que suele ir asociada a un elevado número de alumnos (y por tanto de aulas) y a una oferta educativa amplia. Estamos pues como en el caso anterior ante un criterio de juicio que establece un número de miembros del equipo directivo proporcional al total de miembros de la comunidad educativa.

El artículo 43 señala la necesidad de una estrecha colaboración entre el Jefe del departamento de orientación y el equipo directivo, y el artículo 46 está escrito en la misma línea pero en referencia al Jefe de departamento de actividades complementarias y extraescolares.

El artículo 51 tiene una parte referida a los Jefes de departamentos de familias profesionales (por supuesto hablamos de FP). Éstos están llamados a colaborar con el equipo directivo en el fomento de las relaciones con las empresas e instituciones que participen en la formación de los alumnos en centros de trabajo.

Entre las funciones del tutor también hay una que hace referencia al equipo directivo, se trata del artículo 56. 1.g) que señala que éste debe llevar las demandas e inquietudes de los alumnos al equipo directivo.

La siguiente referencia al equipo directivo en este decreto aparece en el artículo 60. Este artículo presenta a otro posible miembro del equipo directivo, si bien este va a ser un caso muy poco frecuente en nuestro equipo directivo: el jefe de residencia, instancia de gobierno que solo existe en los institutos que tengan residencia de estudiantes. De hecho esta figura ya se presentaba en el artículo 4.b) al que hacíamos referencia hace poco.

El artículo 69 señala otra de las funciones que ya conocíamos del ED, la elaboración de la memoria anual a final de curso.

La junta de delegados es una instancia organizativa propia de los centros de secundaria y que está formada por estudiantes. En el artículo 75 se listan las funciones de la junta de delegados, y la primera de ellas es elevar al equipo directivo propuestas para la elaboración del Proyecto Educativo del instituto y la Programación General Anual.

En el artículo 80 aparece nombrado el equipo directivo por última vez en este decreto. Este artículo se refiere a las secciones de educación secundaria obligatoria que el Ministerio puede crear o suprimir en función de las necesidades de escolarización. Estas dependerán siempre de algún instituto y las personas que ejerzan la jefatura de estudios o la secretaría en la sección (las secciones no tienen Director) pertenecerán al equipo directivo del instituto al que esté adscrita la sección.

Terminado el recorrido por el Real Decreto 83/1996 tenemos datos suficientes como para en las conclusiones que abordaremos en el siguiente punto, establecer un perfil más claro del equipo directivo de un centro educativo público en nuestro país, al menos en lo referente a sus componentes y sus funciones.

2.2.3. Conclusiones.

2.2.3.1. De carácter general.

Cuando comenzábamos la sección segunda de este trabajo establecíamos como objetivo tratar de realizar un dibujo lo más preciso posible de los equipos directivos de los centros educativos públicos de nuestro país. En concreto nos preguntábamos por tres elementos clave:

- Su composición.
- Las funciones que tiene encomendadas.
- Las competencias necesarias para el desarrollo de las funciones encomendadas.

Un primer recorrido por todas las leyes orgánicas de nuestro país permitió trazar un primer esquema sobre los equipos directivos. En este esquema contábamos con una somera definición del mismo, un breve listado de sus posibles componentes y apenas unos datos sobre sus funciones.

Buscando una mayor concreción en la definición de los equipos directivos acudimos a dos reales decretos fundamentales para el objeto de este estudio.

- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria.

Los reales decretos tienen carácter nacional en la legislación española, su rango es inferior que el de una ley orgánica y suelen buscar una mayor definición de las líneas legislativas marcadas desde las leyes orgánicas. En el caso que nos ocupa, estos dos decretos nacen, como ya hemos comentado, buscando concretar aspectos señalados en la LOPEG, la ley más específicamente dedica al gobierno de los centros educativos públicos españoles.

Tras la lectura de los dos reales decretos podemos ratificarnos en la definición del equipo directivo que ya teníamos, este no es como tal un órgano de gobierno del centro, ya que nuestra legislación solo reconoce dos órganos colegiados de gobierno en nuestros centros educativos: el Consejo escolar y el claustro de profesores.

Pero si reconoce que el equipo directivo como aquel constituido por las personas que ostentan algún órgano personal de gobierno, y el ámbito donde estas personas trabajan coordinadamente en el desempeño de sus funciones. Es decir, es un equipo definido en primer lugar por quienes pertenecen a él y en segundo lugar por la tarea a acometer, las dos primeras variables de nuestra investigación: componentes y funciones.

2.2.3.2. Sobre la composición del ED.

Pasemos ahora a analizar la composición del ED, es decir, sus miembros. Está claro que al ED se pertenece en función del cargo que se ostenta, o dicho de otro modo, el ED puede definirse como el espacio de encuentro y de trabajo conjunto de los órganos unipersonales de gobierno del centro educativo. Por lo tanto es importante subrayar que nuestra legislación, ampliamente considerada, reconoce básicamente, tres órganos unipersonales de gobierno en los centros educativos: el Director, el Jefe de estudios y el Secretario.

La lectura de las distintas leyes orgánicas nos dejaron claro que, desde hace años deben pertenecer al ED de los centros educativos públicos españoles: el Director, el Jefe de estudios y el Secretario. Los Administradores han pertenecido en algún momento al ED, sin embargo en la actualidad no están obligados a pertenecer al mismo. Hay una puerta abierta a la incorporación de otras personas al ED ya que en la legislación se contempla esta posibilidad con la frase "*cuantos determinen las Administraciones educativas*", tras definir la composición de los ED.

Esta casuística señalada en las diferentes leyes orgánicas alcanza un mayor nivel de definición en los reales decretos 82 y 83 del año 1996.

En concreto, en los centros de educación infantil y educación primaria de 9 o más unidades el equipo directivo está formado por el Director, el Jefe de estudios y el Secretario. En centros con entre 8 y 6 unidades el equipo directivo estará formado por dos personas: el Director y el Secretario, de hecho en estos centros las funciones del Jefe de estudios serán asumidas por el Director.

En el caso de centros con menos de 6 unidades la norma solo reconoce la figura del Director, no existe ni el Secretario ni el Jefe de estudios, así que el equipo directivo tal y como la norma lo entiende no existirá. Es importante señalar que este caso es poco frecuente y que en estos casos cada vez se opta más por agrupar varios centros bajo una misma organización, como es el caso de los CRA (Centro Rural Agrupado), y así ya pasan a organizarse como centros de más de 6 unidades.

Cuando nos situamos en estas etapas educativas, en ningún caso se habla de la existencia del Administrador, ni de que este pertenezca al equipo directivo. También se señala la posibilidad de que alguna persona del centro, en función de su responsabilidad pueda participar puntualmente en este equipo.

En definitiva, la mayor parte de los equipos directivos de los centros educativos públicos de infantil y primaria de nuestro país estarán formados por tres personas: el Director, el Jefe de estudios y el Secretario.

Pensando en los equipos directivos de educación secundaria la casuística es mayor y los equipos estarán compuestos por un mínimo de tres personas: el Director, el Jefe de estudios y el Secretario o Administrador.

Como vemos, en este caso sí aparece la figura del Administrador pero no como una figura a añadir sobre el equipo de tres personas ya existente, la presencia del Administrador supone que en el centro no hay Secretario. Así el Real Decreto 83/1996 dibuja un ED compuesto por un mínimo de tres personas pero que puede ser bastante mayor en función de la complejidad del centro.

Un instituto puede acoger diversas etapas educativas y diversas modalidades, y así, en función de su tamaño y complejidad puede ser necesario un ED más amplio en el que la jefatura de estudio este dividida en secciones y por tanto el equipo directivo esté formado por el Director, varios Jefes de estudios y el Secretario o Administrador. Por tanto el número de personas en el ED aumenta, pero siguen estando allí en función de los mismos cargos de gobierno unipersonal que en el caso de un equipo directivo formado solo por tres personas.

En resumen, y como ya hemos señalado, un número de personas proporcional al tamaño del centro y que llegan al equipo directivo en función de una tarea de gobierno que tienen encomendada.

Antes de pasar a las funciones conviene caer en la cuenta, como ya hicimos tras la lectura de las leyes orgánicas de educación que si miramos a la selección de personas que pertenecen al ED, la elección del Director se rige por unos mecanismos perfectamente marcados y que luego es este quien elige al Jefe o Jefes de estudios y al Secretario, y que la actividad de estos va ligada al tiempo de mandato del Director. Es decir, el Director elige su equipo de trabajo. Sin embargo, el segundo Real Decreto estudiado nos señala una excepción a esto, y es el caso en que en un centro educativo de secundaria haya administrador en vez de Secretario, ya que el Administrador no es elegido por el Director.

Por tanto dos datos importantes a señalar sobre la composición del equipo directivo, más allá de las personas concretas que están en el equipo y en función de que responsabilidad individual están, serían:

- El número de miembros del equipo directivo debe ser proporcional y responder a la realidad numérica del centro. Grandes centros (por número de aulas y complejidad organizativa) tendrán equipos directivos más numerosos; mientras que centros más pequeños tendrán equipos directivos menos numerosos (de entre dos y tres personas). La normativa vela porque esta proporcionalidad se dé.
- La mayor parte de los miembros del equipo directivo son elegidos por el Director y el tiempo de duración de su tarea está unido al tiempo en el que el Director ejerce dicha función, por tanto, también podríamos definir al equipo directivo como el equipo de trabajo seleccionado por el Director para llevar adelante su tarea como máximo responsable del centro.

2.2.3.3. Sobre las funciones del ED.

Al finalizar el estudio de las leyes orgánicas solo habíamos aislado en esa dos funciones de carácter puramente colectivo y que son atribuidas al ED como tal y no a ninguno de sus componentes, son las relacionadas con la elaboración de dos documentos claves en la vida del centro: el Proyecto de Centro y la Programación General Anual. Dos documentos que caracterizan al centro, el primero a nivel general y el segundo siendo una concreción de lo propuesto en el primero para el curso vigente.

Más allá de esto, señalábamos que, no aparecía en la legislación estudiada ningún “listado” de funciones o tareas a desarrollar por el ED. La más clara alusión a las funciones del ED se recogía en una frase que más que aclararnos, nos abría a más dudas: *El equipo directivo trabajará de forma coordinada en el desempeño de*

sus funciones, conforme a las instrucciones del Director y las funciones específicas legalmente establecidas.
¿Cuáles son esas funciones legalmente establecidas que debe desarrollar el ED?

Los reales decretos 82 y 83 suponen un gran paso en este sentido, porque sí que nos ofrecen ese listado de *funciones específicas legalmente establecidas* que el equipo directivo asume en el desempeño de su acción coordinada.

Antes de adentrarnos en presentar y analizar ese listado de funciones, conviene señalar, y este es un dato importante, que son las mismas en ambos reales decretos. No nos engañemos, en apariencia el RD 82 y el RD 83 pueden parecer muy similares, al fin y al cabo, ambos establecen el marco reglamentario por el que se regirán los centros educativos públicos españoles, solo que el primero lo hace para las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria; y el RD 83 para Educación Secundaria. Sin embargo, una simple lectura de sus epígrafes nos hace caer rápidamente en la cuenta de que no son iguales, claramente están organizados en capítulos distintos y en cada uno de los dos RD aparecen elementos que no aparecen en el otro.

Lógico, todos estamos de acuerdo en poder afirmar que un colegio de Infantil y/o Primaria, organizado por etapas y ciclos, donde trabajan maestros y maestras, y que atiende a población de entre 3 y 12 años, no tiene asociado el mismo tipo de complejidad que un instituto que atiende desde alumnos desde 12 años hasta, a veces, alumnos adultos, organizado también en etapas: ESO, ESA, FP (en sus distintos niveles), Bachillerato... ; y donde trabajan profesores organizados por etapas y departamentos. En efecto, no puede ser el mismo tipo de complejidad asociada (aunque no vamos a decir más o menos complejos), ambos complejos, pero claramente distintos.

Y aun así a los equipos directivos de cualquier tipo de centro educativo público de nuestro país (excluimos el nivel universitario) se le encomiendan las mismas funciones; las mismas funciones que asume el pequeño equipo directivo de un colegio de educación infantil de dos líneas, las asume también el equipo directivo amplio de un instituto en que se atiendan grupo de, por ejemplo, ESO, varias modalidades de Bachillerato y algunas titulaciones de un par de familias profesionales de Formación Profesional. Y es que como veremos a continuación, las funciones están definidas de una forma lo bastante amplia como para que sean válidas para cualquier centro y adaptables a su realidad concreta; y a la vez lo bastante específicas como para que recojan la realidad del trabajo diario en un centro educativo. Pasemos por tanto a estudiar estas funciones.

Los reales decretos 82 y 83 establecen un total de 8 funciones a cumplir por el equipo directivo, entre ellas las hay de carácter general y las hay mucho más específicas como veremos a continuación. Pero antes de ello, recordemos que estas normas suponen un “deber”, sin embargo, entendemos que en la práctica las formas de llevarlas adelante son infinitas, habrá equipos que se situaran en los mínimos para su cumplimiento, mientras que habrá otros que busquen la excelencia en su desempeño. Habrá equipos que trabajen coordinadamente y desde planteamientos más democráticos y equipos en que simplemente se haga reparto de tareas. Incluso habrá equipos directivos que solo lo sean sobre el papel. Por supuesto, en esta lectura nos situaremos “puramente” en el deber, en el ideal al que acercarse.

1. Velar por el buen funcionamiento del centro

La primera de las funciones encomendadas al equipo directivo es, posiblemente, la más abierta de todas, casi podríamos decir que es parte de una definición del propio equipo más que una función, o incluso mejor, podríamos afirmar que es la función que define al propio ED como *el equipo encargado de velar por el buen funcionamiento del centro*.

En el fondo, estamos estableciendo que cualquier cosa que ocurra en el centro, cualquier acontecimiento puede y debe ser objeto de reflexión por parte del equipo directivo y está bajo su responsabilidad.

Por último es interesante caer en la cuenta de que esta función arranca su enunciado con el verbo *velar*. La RAE tiene múltiples acepciones para esta palabra, por supuesto descartamos todas las que tengan que ver con tapar y ocultar. De entre las restantes, dos de ellas parecen encajar muy bien con el espíritu de la norma: (4) observar atentamente algo, (7) cuidar solícitamente algo. Estamos por tanto ante un verbo y unas definiciones que nos hablan, por un lado de una actitud: estar atentos, vigilantes ante los acontecimientos; y por otro lado, de una responsabilidad: el cuidado de algo que nos ha sido encomendado.

2. Estudiar y presentar al Claustro y Consejo escolar propuestas para facilitar y fomentar la participación coordinada de toda la comunidad educativa en la vida del centro.

Esta función sitúa al equipo directivo como impulsor de la participación de todos en la vida del centro. Para ello se le encomienda que piensen, estudien y, finalmente, propongan las iniciativas que crean más oportunas para ello a los órganos colegiados de gobierno del centro, que son los que tendrán la autoridad legítima para llevar a delante estas iniciativas.

Estudiar es un verbo que supone tener datos, seleccionar asuntos, conocer previamente, para luego reflexionar y hacerlo sobre la base de la realidad de lo que está ocurriendo (lo que nos lleva de nuevo al verbo que encabeza la primera función: *velar*). Cuando el equipo conoce lo que está ocurriendo en el centro, tiene datos para decidir qué temas son importantes para ser estudiados y así conseguir abrir cauces de participación para todos.

Proponer es un verbo que nos habla no solo de lo que el equipo puede hacer, sino también de lo que no puede o debe hacer. En este caso (la participación) el equipo propone, decide que proponer; pero la última palabra sobre qué se lleva adelante la tienen el claustro y el Consejo escolar (al menos sobre el papel).

3. Proponer procedimientos de evaluación de las distintas actividades y proyectos del centro y colaborar en las evaluaciones externas de su funcionamiento.

Esta función (en su primera parte) señala al equipo directivo como responsable de proponer procedimientos de evaluación que se seguirán para valorar las diferentes actividades del centro. De nuevo nos encontramos con el verbo proponer para encabezar una función encomendada al equipo directivo, solo que en esta ocasión no se nos dice a quién debe proponer el equipo directivo estos procedimientos ni quién decide si se siguen adelante o no.

En todo caso, no podemos decir que proponer, verbo que además de usarse en esta función y en la precedente, se usa en la que sigue, sea en un absoluto un verbo de poco valor; proponer implica llevar de alguna manera la iniciativa, poder marcar el ritmo, en este caso de por dónde puede transitar la evaluación de diferentes aspectos de la vida del centro.

La segunda parte de esta función también se refiere a la evaluación del centro, aunque en este caso se trate de una evaluación de carácter externo. La función del equipo directivo será la de colaborar con la entidad que se encargue de ello, que como sabemos por estos mismos dos reales decretos será la administración educativa. *Colaborar* es un verbo que significa en su primera acepción en el diccionario de la RAE: *trabajar con otra u otras personas en la realización de una obra*.

4. Proponer a la comunidad escolar actuaciones de carácter preventivo que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran y mejoren la convivencia del centro.

De nuevo estamos ante una función encabezada por el verbo proponer, en este caso referida al tema de la convivencia. El equipo directivo tiene la función de llevar la iniciativa en asuntos relacionados con la mejora de la convivencia en el centro y en cómo establecer medidas que favorezcan la buena convivencia en el mismo.

5. Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de las decisiones del Consejo escolar y del Claustro en el ámbito de sus respectivas competencias.

Como hemos repetido ya en numerosas ocasiones el equipo directivo no es un órgano de gobierno del centro, los órganos de gobierno de carácter colegiado del centro son el Consejo escolar y el Claustro, y ambos tienen entre sus competencias poder requerir determinadas tareas al equipo directivo, que este llevará adelante.

Obviamente, no será el propio equipo quien tenga que ejecutar esas tareas en primera persona, adoptar las medidas tiene que ver con decidir cuáles serán estas medidas, cómo se llevarán adelante y quién se encargará de ello.

6. Establecer criterios para la elaboración del proyecto del presupuesto.

Establecer es un verbo claramente prescriptivo, en el diccionario de la RAE se define con sinónimos como instituir, decretar, mandar o fijar. Así el equipo directivo no es el responsable de la elaboración del presupuesto del centro, pero sí es el que marcará cómo será este presupuesto económico del centro. Además, el presupuesto del centro debe pasar por toda una serie de pasos hasta ser aprobado por el Consejo escolar.

Señalábamos antes de comenzar a comentar las funciones que en los RD 82 y 83 se dan al equipo directivo que las había desde muy amplias hasta muy concretas. Es interesante caer en la cuenta de que estamos ante una función muy concreta.

7. Elaborar la propuesta del Proyecto Educativo del Centro, la Programación General Anual y la Memoria de final de curso.

De nuevo estamos ante una función muy concreta pero que marca en gran medida el trabajo del centro. El equipo directivo es responsable de elaborar la propuesta de tres documentos fundamentales en la vida del centro, por tanto estas propuestas serán las que pueden marcar las líneas de acción del centro, establecer formas de trabajo, etc.

El Proyecto Educativo de Centro es un documento que se elabora cada cierto tiempo, aunque cada año pueda sufrir modificaciones. Es un documento que define al centro, su ser y su hacer.

La Programación General Anual supone una proyección elaborada en septiembre de lo que será el curso y regirá la acción educativa y la vida del centro del año. Para la elaboración de esta programación se cuenta con la referencia del Proyecto Educativo del Centro y de la memoria anual del curso anterior. Esta programación se evalúa a final de curso, el contenido de dicha evaluación constituye la memoria de curso, que a su vez será referente para la elaboración de la Programación General Anual del curso siguiente.

Ver como estos tres documentos están entrelazados y qué suponen para la vida del centro nos hace entender el peso específico de esta función en que el equipo directivo está llamado a elaborar los mismos y, aunque luego deban ser aprobados y ratificados por el claustro y el Consejo escolar, elaborar supone un gran protagonismo sobre los documentos y lo que esto representa.

Para corroborar esto que acabamos de afirmar baste señalar que *elaborar* en nuestro diccionario de la RAE tiene una segunda acepción clara y contundente que viene muy bien para el caso que nos ocupa, incluso en el ejemplo con que la RAE acompaña la definición: (2) *Idear o inventar algo complejo. Elaborar una teoría, un proyecto, un plan.*

8. Aquellas otras funciones que delegue en él, el Consejo escolar, en el ámbito de su competencia.

La última de las funciones encomendada al equipo directivo es una de las más abiertas y, de alguna manera, otorga coherencia a la organización del centro, garantizando que un órgano colegiado de gobierno del centro, en este caso el Consejo escolar, pueda delegar en el equipo directivo alguna función. Así, incluso en el caso de problemas en el Consejo escolar del centro, está asegurado que el equipo directivo siempre pueda ser un último responsable de aquello que se le requiera para que el centro funcione con normalidad aún en condiciones extraordinarias.

Gráficamente, lo vemos resumido en la siguiente tabla:

Tabla 1. Funciones del equipo directivo		
Función	Asunto	Verbo
1	Funcionamiento ordinario	Velar
2	(Fomento de) Participación	Estudiar/Presentar
3	Evaluación (del centro)	Proponer/Coordinar
4	Convivencia	Proponer
5	Propuestas del Claustro y Consejo escolar	Adoptar
6	Proyecto de presupuesto	Establecer
7	Proyecto educativo Programación General Anual Memoria anual	Elaborar
8	Otros (por delegación del Consejo escolar)	Delegar

2.2.3.4. Sobre las competencias del ED.

Por último, cabe destacar que en ningún momento en la legislación se hace referencia alguna a las competencias que deben tener o desarrollar bien las personas que forman parte del ED, bien el ED en su conjunto. Recordemos que cuando hablamos de competencias lo hacemos en el sentido de capacidad y pericia, no en el de responsabilidad.

**C₃. COMPETENCIAS
DEL EQUIPO
DIRECTIVO. ¿Qué son?
¿Cuáles son?**



3. COMPETENCIAS DEL EQUIPO DIRECTIVO. ¿QUÉ SON? ¿CUÁLES SON?

La anterior sección de nuestro trabajo nos ha permitido definir los equipos directivos de los centros educativos públicos de nuestro país en cuanto a sus componentes y a las funciones que este equipo como tal tiene encomendadas. Además de eso nos ha ayudado a caer en la cuenta de que existe en nuestra legislación un vacío en cuanto a referencias sobre las competencias profesionales que este equipo debe poseer para poder desarrollar de la mejor manera posible esas funciones que tiene encomendadas.

Los miembros del equipo directivo pertenecen al mismo en función de los órganos unipersonales de gestión y/o gobierno que representan y en virtud de esta pertenencia tienen atribuidas unas funciones que deben desarrollar como equipo, pero en ningún momento se definen en la legislación las competencias que son necesarias para este desarrollo, ni estar en posesión unas determinadas competencias es condición necesaria para pertenecer a este equipo.

Este es un dato que puede llamarnos la atención, ya que el concepto de competencias, es desde hace unos años, uno de esos conceptos “emergentes” o “de moda”; es una de esas palabras clave que parecen caber en todos los discursos que se elaboran sobre la escuela. En estos discursos, competencia es un concepto que se utiliza en diferentes vertientes, aunque las más habituales vienen muy claramente delimitadas por el “apellido” de que acompañamos al término competencia. Si nos referimos a *competencias básicas*, claramente estaremos pensando en los alumnos, en aquello que debemos enseñarles, pero ese aquello que debemos enseñarles ya no nos evoca una serie de conocimientos representativos de un acervo cultural y social, es decir, no nos evoca elementos de contenidos marcadamente conceptuales, sino de carácter práctico, las competencias básicas no nos hablan solo de saber, sino de saber hacer (aunque más adelante veremos que saber hacer sigue siendo una pobre referencia a todo lo que puede encerrar este concepto).

También nos evoca un saber hacer si hablamos de *competencias profesionales*, he aquí la segunda de las vertientes habituales en el uso del término competencia en el ámbito de la escuela. Pero en este caso, el apellido nos puede llevar a pensar en profesores y directivos del centro educativo, en el *saber hacer* para desempeñar unas funciones ya encomendadas y en desarrollo: la educación de los alumnos. Competencias profesionales en el mundo de la educación parece apuntar al maestro o profesor que sabe enseñar, que sabe hacer que los alumnos aprendan, que sabe organizar y gestionar su clase, que sabe aplicar la mejor didáctica posible, que sabe atender las necesidades individuales de los alumnos, que sabe implicar a las familias de sus alumnos en el proceso educativo. Parece llevarnos, también, al directivo capaz de organizar el centro para que todo funcione de manera eficiente y eficaz.

En ambos casos, hacemos, además, referencia a formar para dotar a la persona, ya sea al alumno, al docente o al directivo, de una serie de competencias. Así, podemos afirmar que estamos en un momento en que existe una clara apuesta por un modelo de *formación por competencias* que va más allá de la escuela y que de hecho viene de más allá de la escuela.

Las competencias y, en concreto, las competencias profesionales, serán dos elementos que deberemos definir para poder avanzar en esta investigación, así trataremos de hacerlo en el primer epígrafe de esta parte de nuestro trabajo.

Un segundo paso consistirá en tratar de establecer un perfil competencial de los ED de los centros educativos públicos de nuestro país, así lo haremos a partir del segundo epígrafe de esta parte del trabajo. Para ello tomaremos dos referencias fundamentales: de un lado, los intentos realizados por diversos expertos en la materia de establecer un listado o categorización de competencias ideales para el desempeño de la función

directiva; de otro lado, tomaremos las funciones definidas por la ley y buscaremos establecer, usando estas categorizaciones de los expertos, las más apropiadas para el cumplimiento de esas funciones.

3.1. ¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?

Aunque en los primeros epígrafes de este trabajo ya hemos dado una definición del término competencia, es conveniente que profundicemos en el mismo. Competencia es una palabra que en español puede tener diversos significados y acepciones. Una palabra polisémica que podemos usar en muchos contextos y con significados muy diferentes.

Hasta hace unos años era una palabra que en primera instancia evocaba a competición o contienda en cualquier ámbito: social, jurídico, deportivo, etc., y, ligada al mundo profesional, evocaba la disputa por una plaza de trabajo. De hecho, las acepciones de esta palabra que aparecían en el diccionario de la RAE en ese momento solo se referían a este tipo de significados.

Sin embargo, la palabra está incorporada en la actualidad al nuevo diccionario con una serie de nuevas acepciones que tienen más que ver con el significado de competente ("ser competente en...").

competencia². (Del lat. *competentia*; cf. *competente*).

1. f. Incumbencia.
2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.
3. f. Ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa.

En este segundo uso del término competencia encontramos acepciones que casan más con el sentido en que lo estamos usando en esta investigación. En concreto, la segunda de sus acepciones: *pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*, es la definición de la RAE que más se acerca al sentido en que lo estamos usando aquí.

Aunque también es interesante caer en la cuenta de que en numerosas ocasiones, en la revisión de la legislación que hicimos en el punto 2, se usaba el término competencia en la tercera de sus acepciones, es decir, como atribuciones; así, en la normativa, se suelen nombrar las funciones del ED como las competencias que este tiene atribuidas. En este sentido Álvarez (2010) señala cierta confusión que se da en la legislación al usarse como sinónimos tres términos que en absoluto lo son: funciones, tareas y competencias. Este autor define estos tres términos para evitar confusiones (Álvarez 2010: 108).

- *Funciones: conjunto de obligaciones que la Administración asigna y exige a sus funcionarios según el perfil y el puesto que desempeñen.*

- *Tarea o actividad: para cumplir las obligaciones que se asignan a modo de funciones a cada perfil hay que llevar a cabo un conjunto de cometidos o tareas propios de la obligación.*

- *Competencias: conocimientos, habilidades, valores y experiencia que capacitan a un sujeto para desempeñar correctamente una función o el desempeño de un cometido concreto.*

Hecha esta aclaración, adentrémonos en las distintas definiciones que se han elaborado del término competencia.

3.1.1. La polisemia del término competencia, una cuestión ampliamente estudiada.

La cuestión de la variedad de significados del término competencia ha sido estudiada por numerosos autores. Tardif, uno de los autores más reconocidos en su apuesta a favor del modelo de formación por competencias, señala que el concepto de competencia no solo es extremadamente polisémico, sino que además esta condición polisémica parece crecer con el uso. Tardif (2003) entiende que entre los expertos educativos coexisten tres formas muy significativas de entender el término competencias, y que estos usos denotan a su vez una forma determinada de entender la educación. Según Tardif para algunos autores, como Boutin y Joulieu, encaminarse hacia modelos educativos de formación por competencias implica un mirar hacia atrás en la historia, una vuelta a las teorías del comportamiento y el conductismo propio de la primera mitad del siglo XX. Para otros autores, entre los que Tardif señala principalmente a Legendre, la opción por una formación basada en competencias implica la apuesta por darle un sentido más práctico a los saberes, una formación más ligada a los contextos y a las condiciones de uso de los aprendizajes. Por último, Tardif hace referencia a otro grupo de autores, encabezados por Perrenoud (2004), en los que el término competencias es lo suficientemente amplio como para incluir elementos, esquemas y usos muy diversos.

Tardif es un autor que claramente se sitúa a favor de un modelo de formación por competencias, ya que entiende que este modelo bien aplicado puede ser una respuesta a la complejidad de determinadas tareas o encomiendas como es el caso de la función directiva en la realidad educativa actual. Aunque él mismo, en la argumentación que acabamos de presentar, reconoce que hay autores que no ven las ventajas de este modelo e incluso presentan críticas al mismo.

En el caso español, hay también autores que critican este modelo acusándolo de surgir de un contexto vinculado al mercado y la productividad; subrayando la idea de que ser competentes es algo más que desarrollar competencias (Vázquez Recio, 2013). En el otro extremo tenemos a Bolívar (2011: 257) que defiende el enfoque competencial, *“entendiendo la competencia en sentido complejo u holístico, dado que integra conocimientos, modos de hacer o procedimientos y un componente afectivo emocional”*.

Nosotros, en el planteamiento mismo de esta investigación, compartimos con Tardif la idea de que esta cantidad de usos distintos del término, no solo puede llevar a planteamientos educativos bastante distintos entre sí, sino, también, incluso a usos erróneos y equívocos en la comprensión de lo que llamamos formación por competencias. De ahí la importancia de presentar nuestra propia delimitación del concepto, apoyándonos en los estudios de autores que trabajan en esa misma línea.

En este sentido, presentamos una clasificación ya clásica en el modelo de formación por competencias, Short (1984) plantea cuatro conceptualizaciones de la competencia:

1. Puede identificarse con comportamientos, conductas o actuaciones.
2. Entendida como conjunto de conocimientos y/o habilidades pertinentes.
3. Grado o nivel de capacidad o potencial estimado como suficiente en una categoría particular de actividad.
4. Cualidad de una persona o un estado de ser.

Para nuestra investigación puede sernos útil y servirnos de referencia la clasificación de los diversos sentidos del término que hace Prieto (1997: 8-10, en Navío Gámez, 2001). Este autor entiende que competencia es un término que puede tomarse en seis sentidos diferentes:

- *Competencia como autoridad*: suele aparecer cuando se deciden qué asuntos y cometidos quedan bajo la competencia directa de un profesional concreto o de una figura profesional. En este sentido, por ejemplo, se usa la palabra competencia en numerosas ocasiones en la legislación educativa de nuestro país.
- *Competencia como capacitación*: se utiliza para destacar el grado de preparación, saber hacer, conocimientos y pericia de una persona como consecuencia del aprendizaje. Este es el sentido que más se amolda al que nosotros damos a la palabra competencia en esta investigación.
- *Competencia como competición*: se utiliza a la hora de fijar determinadas estrategias de explotación y venta de productos y servicios generados para rivalizar.
- *Competencia como cualificación*: suele utilizarse cuando se está aquilatando si un candidato muestra las cualidades que se atribuyen como pertinentes para el puesto. Este significado, si bien no es el que estamos dando a competencia en esta investigación, podemos entenderlo como cercano, en el sentido de que si se tiene la capacitación para algo, la demostración de esa capacitación puede ser la prueba de cualidad para optar a un puesto. Por ejemplo, la legislación podría requerir determinadas competencias, en este sentido del término, para acceder al ED de un centro educativo.
- *Competencia como incumbencia*: utilizada a la hora de acotar las tareas y funciones de las cuales son responsables unos empleados en un dominio profesional dado. Está vinculada a la noción de figura profesional que engloba el conjunto de realizaciones, resultados, líneas de actuación y consecuciones que se demandan del titular de una profesión u ocupación determinada. Ya hemos señalado que en este sentido se usa el término en la legislación educativa española en numerosas ocasiones.
- *Competencia como suficiencia*: suele utilizarse al fijar las especificaciones que se consideran mínimas o clave para un buen hacer competente y competitivo. Se acotan realizaciones, resultados, experiencias, logros que un titular debe sobrepasar para acceder o mantenerse satisfactoriamente en una ocupación con garantías de solvencia y profesionalidad.

3.1.2. Competencias profesionales.

Nosotros, en esta investigación, usamos competencia como un tecnicismo, es decir, un término ligado a un campo profesional determinado. En el caso del término competencia, este surge en el mundo de la gestión empresarial, como muchos autores han corroborado, recordándonos que fue usado por primera vez por McClelland en 1973 en sus investigaciones dirigidas a identificar variables que explicasen la excelencia en el ejercicio profesional.

Podríamos hacer una amplísima recogida de definiciones del concepto de competencia profesional, en el sentido que acabamos de nombrar. De hecho, ya numerosos autores han acometido esta tarea, por ello, no consideramos necesario profundizar demasiado en esta cuestión. Así tomaremos como referencia el trabajo realizado por Del Pozo (2012: 13-14) que presenta algunas definiciones del término competencia ligadas a su

uso como tecnicismo y elaboradas por expertos en la materia. Estas definiciones aparecen de manera sintética en la siguiente tabla.

Tabla 2. Definiciones del concepto “Competencia” (Fuente: Del Pozo, 2012)	
Autor	Definición de Competencia
Marelli	“Capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente. Está conformada por conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos”.
Ibarra	“Capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño, constituyendo la integración entre el saber, el saber hacer y el saber ser”.
Bunk	“Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo”.
Le Boterf	“Una construcción, a partir de una combinación de recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes), y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño”.
Mertens	“La competencia se refiere a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada. Es la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado”.

En definitiva, sigue señalando Del Pozo, los tres elementos clave para entender el concepto de competencia que aparecen en la mayoría de definiciones son capacidad, acción y contexto.

- *Capacidad*: Conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permiten lograr un resultado relacionado con una actividad laboral.
- *Acción*: Las capacidades se deben poner en práctica en situaciones reales para lograr con éxito el desempeño profesional.
- *Contexto*: Las capacidades se deben movilizar en función de situaciones de trabajo cambiantes según las circunstancias.

Una competencia, por tanto, es, para este autor (Del Pozo, 2012: 14): *“la integración de un conjunto de capacidades que se ponen en acción en un contexto determinado para solucionar un problema. Esas capacidades permiten un desempeño satisfactorio en situaciones reales, de acuerdo con los estándares establecidos. En este sentido, alguien competente es capaz de movilizar una serie de recursos para dar una respuesta contextualizada a una situación dada. Una competencia profesional es la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad laboral movilizando los conocimientos y destrezas necesarios para lograr unos objetivos”*.

En esta misma línea se pronuncia Tardif (2003) sobre el término haciendo una diferenciación muy clara entre dos fórmulas bastante usadas para definir la competencia profesional. Tardif señala la diferencia entre las expresiones *“savoir agir”* y *“savoir faire”* y expresa su preferencia sobre la primera respecto a la segunda. La primera expresión se puede traducir al español como “saber actuar”, mientras que la segunda significaría “saber hacer”. *Saber actuar* aporta una idea más completa del término competencia, que no se limita al saber hacer algo, sino, al poder, ante una situación dada, elegir de entre lo que sabemos hacer, qué es lo más

apropiado para esa situación, y poner en marcha ese saber hacer de una manera contextualizada y estratégica. En este sentido Tardif subraya que la competencia es algo más que un algoritmo aprendido y memorizado (un saber hacer), la competencia es más bien una hermenéutica, un saber flexible y adaptado a las circunstancias y ante las problemáticas que nos encontramos en nuestro desempeño cotidiano; “una movilización selectiva de recursos”.

Nosotros hemos definido en la primera parte de esta investigación la competencia (profesional) así: la competencia es una realidad poliédrica formada por tres planos, el del conocimiento, el de la habilidad y el de la actitud; que suponen la capacidad, pericia, aptitud o idoneidad de la persona competente para realizar una determinada actividad o desarrollar una responsabilidad concreta.

Si caemos en la cuenta, la definición de competencia que nosotros hemos establecido desde comienzos de este trabajo es muy similar al elemento capacidad que señala Del Pozo. Como podemos observar, tres elementos se repiten en nuestra definición y en la de este autor: *conocimiento, habilidad y actitud*. Él añade en su definición dos elementos que si bien no aparecen en la nuestra entendemos que deben formar parte de nuestro estudio: la puesta en práctica y el contexto. La capacidad en sí misma no tiene valor más que en su puesta en práctica, en su desarrollo y este desarrollo viene influenciado e incluso determinado por el contexto que exige su puesta en práctica.

En realidad, estamos volviendo a la diferencia que expresaba Tardif relacionando las ideas de saber hacer y saber actuar, explicando como la segunda nos da un entendimiento mucho más concreto y efectivo del término.

Este es el tipo de competencia que buscamos en los equipos directivos, un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los capacitan para saber actuar en un contexto determinado, seleccionando la mejor respuesta y poniendo en funcionamiento los recursos más adecuados para la mejor gestión de una situación.

Por supuesto, en esta definición pueden entrar muchos tipos de competencias, desde aquellas verdaderamente básicas y necesarias para cualquier desarrollo profesional, como por ejemplo la competencia lectora, hasta competencias realmente específicas y que requieren un alto grado de especialización, por ejemplo el manejo de un determinado programa de ordenador.

Igual que hemos señalado con anterioridad que los expertos han generado durante años multitud de definiciones sobre el término competencia, han elaborado multitud de clasificaciones de distintos tipos de competencias profesionales. En este trabajo no nos detendremos en este análisis, sin embargo, subrayamos por su importancia la clasificación realizada por Mertens (1997) en que distinguía tres tipos de competencias:

1. *Competencias básicas*: se adquieren en la formación básica y permiten acceso al mercado laboral, como ya se ha señalado con anterioridad, aquí cabría incluir la competencia lectora, la competencia para el cálculo o para la comunicación básica en otro idioma.
2. *Competencias genéricas*: se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de cada ámbito de producción. Por ejemplo, en el grupo profesional que estamos estudiando, directivo escolares, podríamos señalar la competencia negociadora o la competencia en la gestión de proyectos.
3. *Competencias específicas*: se relacionan con aspectos técnicos directamente relacionados con una ocupación concreta en un momento y lugar concretos y difícilmente transferibles a otro

contexto laboral. Entre estas podríamos situar el uso de maquinaria o instrumental muy especializado, o, en el ámbito escolar, el programa informático de gestión de calificaciones de un centro educativo concreto.

El valor de esta clasificación para esta investigación radica en que el conjunto de competencias que se desea definir como propio de los ED entrarían dentro de los que este autor denomina como competencias genéricas, es decir, aquellas propias aunque no exclusivas, del grupo profesional al que nos acercamos.

3.2. EL PERFIL COMPETENCIAL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES.

Como hemos señalado con anterioridad el concepto de competencia profesional es un tecnicismo que podemos aplicar al mundo de la escuela. Podemos preguntarnos por las competencias profesionales necesarias para un buen desempeño de la labor docente, y también podemos cuestionarnos sobre cuáles son las mejores competencias que debe tener un directivo de un centro escolar para desarrollar de la mejor manera posible las funciones que tiene encomendadas.

Finalmente, podemos preguntarnos por las competencias que debe tener todo un equipo de trabajo ya que no tenemos por qué relacionar la competencia solo con una persona, y así nos podemos preguntar cuáles serían las competencias más importantes (clave, fundamentales, ideales) para que un equipo directivo de un centro educativo de nuestro país cumpla eficazmente con las funciones que tiene encomendadas. De hecho esta es una de las preguntas que está guiando esta investigación, y hasta ahora, mirando el marco legal de nuestro país no hemos podido encontrarle respuesta.

Antes de continuar, es relevante caer en la cuenta de que las competencias de un equipo no equivalen exactamente a la suma de las competencias que presentan los miembros del equipo. Todos sabemos que las interacciones que se dan dentro de un equipo pueden actuar como potenciadores de determinadas competencias o, por el contrario, actuar de freno. Incluso puede darse el caso de que los miembros de un equipo se complementen lo bastante como para que juntos aporten competencias que por separado no serían capaces de aportar.

3.2.1. Utilidad del perfil competencial.

Los intentos por definir perfiles competenciales tienen un alto valor si pensamos en la selección de los miembros del equipo, en los procesos formativos en los que participen para adquirir determinadas competencias y en los procesos de evaluación del propio equipo. Así lo entiende Bolívar (2011: 256) cuando señala: *"Un enfoque competencias permite identificar aquellas competencias precisas en el ejercicio del cargo y, por tanto, en la selección de aspirantes; al tiempo que paralelamente, diseñar planes de formación permanente para los directivos en ejercicio"*.

En el mismo sentido que Bolívar, también nosotros (Osorno, 2012) entendemos que si ya tenemos definidas las competencias que deben darse en un determinado equipo directivo y, tras un proceso de evaluación, somos conscientes de que carece de alguna de ellas, lo lógico será trabajar en su incorporación. Dos son los caminos más razonables para integrar nuevas competencias en el equipo directivo:

1. La incorporación de nuevos miembros al equipo.
2. La formación en competencias.

3.2.1.1. La incorporación de nuevos miembros al equipo.

El perfil competencial de un equipo directivo es un elemento clave en la selección y formación de sus miembros. El perfil nos dice qué tipo de personas se buscan para ese equipo (personas competentes en...), se convierte en un instrumento clave de la selección y ayuda a responder preguntas como: ¿es esta la persona más indicada para desempeñar estas funciones?, ¿qué cualidades (competencias) debe tener una persona para poder desempeñar las tareas que este equipo tiene encomendada?

Como ya hemos señalado, en los centros públicos se accede al ED al ostentar algún cargo de gestión o gobierno unipersonal en el centro, para llegar a esos cargos la ley establece que esas personas deben poseer una serie de méritos (titulación, años de ejercicio profesional...) pero no hace ninguna referencia a sus competencias. En cambio, pensar en competencias nos puede llevar a pensar en nuevos requisitos: conocimientos adquiridos gracias a la formación, habilidades destacadas y valores subyacentes en su trayectoria profesional, todo ello demostrado en el desempeño profesional en contextos educativos, es decir, tener unas determinadas competencias.

También es cierto que hay un dato que debemos tener presente: incorporar en un equipo directivo a una persona con determinadas competencias no es lo mismo que incorporar las competencias al equipo. Como ya hemos señalado el equipo directivo, como cualquier equipo, es un sistema, y en los sistemas no solo se debe considerar la simple adición de una serie de elementos, sino también las interacciones entre estos elementos, que pueden provocar la potenciación o el bloqueo de ciertos componentes del mismo.

En cualquier caso, podemos entender la importancia de que cualquier persona que se vaya a incorporar a un ED, cuente al menos con una parte de las competencias del perfil competencial establecido para ese equipo, además de una cierta predisposición a adquirir aquellas que no tenga tan logradas.

Las competencias de un nuevo miembro del equipo no se sumarán tal cual al ED, sino que será necesario todo un proceso de integración para que a su vez se dé la incorporación efectiva de competencias. En este sentido, es importante establecer pasos que incluyan, entre otras cosas, concienciarse juntos, como equipo, de cuál es su trabajo (funciones a desarrollar) y establecer cómo van a hacerlo (desempeño de competencias).

3.2.1.2. La formación en competencias.

Otra opción para incorporar nuevas competencias en un equipo directivo es la formación. Si el grupo debe ser más competente en una determinada faceta, deberá formarse en ese campo, ampliar sus conocimientos entrenándose en las habilidades vinculadas a esa competencia y reflexionar sobre sus valores, en equipo o individualmente; para luego poder poner en práctica estas competencias cuando el desempeño de las funciones que tienen encomendadas así lo requieran.

Los equipos de trabajo tienen sus propios ciclos de vida. En ocasiones, una nueva incorporación puede marcar el comienzo de una etapa de renovación en un equipo "ya gastado". Pero, si nos encontramos con un equipo directivo en la fase más plena de su trabajo, lo más conveniente será abordar la formación como vía de mejora y de adquisición de nuevas competencias.

En este sentido son muy importantes los instrumentos de evaluación que permitan al equipo hacer un diagnóstico del "estado" de las competencias necesarias para el mejor desempeño de las funciones que como equipo tiene atribuidas. Diseñar un instrumento de este tipo constituirá la última parte de nuestro trabajo.

3.3. ALGUNOS INTENTOS DE CATEGORIZAR LAS COMPETENCIAS CLAVE DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS.

Existen diversas propuestas, elaboradas por estudiosos en la materia, que suponen un listado de las competencias que deben tener los Directores o directivos de centros educativos, pero muy pocas atienden al concepto de equipo directivo.

En la literatura anglosajona cada día se publican más libros, no tanto basados en la investigación como en la experiencia personal del directivo escolar, que buscan delimitar el perfil del buen directivo o del directivo competente, si bien no lo hacen necesariamente tratando de definir competencias, sí que lo hacen describiendo los comportamientos de los buenos directivos, comportamientos (o desempeños) tras los cuales están unas buenas competencias. En esta línea se pueden nombrar autores estadounidenses como Todd Whitaker (2012) o Nelson Beaudoin (2008). También existen estudios más sistematizados como los de Blase y Kirby (2013), así como autores clásicos en esta línea de investigación entre los que destacamos a Day y Leithwood (2007) o Leithwood (2004).

En España, como ya hemos señalado en la introducción de este estudio, hay un grupo de autores que destacan en este campo de investigación como Álvarez, Bolívar, Gairín, García Olalla, Poblete, Villa (véase Álvarez, 2010; Álvarez y Santos, 1995; Bolívar, 2011, 2013; Gairín y Villa, 1999; García Olalla, Poblete y Villa, 2006; Poblete y García Olalla, 2003). En este caso vamos a tomar como referencia para nuestra investigación tres trabajos realizados por autores españoles que proponen listados categorizados de competencias clave para los directivos de centros educativos. En estas tres propuestas profundizaremos a continuación. Pero antes es importante señalar los motivos que nos han llevado a seleccionar estas propuestas frente a otras:

1. El ámbito de estas propuestas es el sistema educativo español, al igual que en el trabajo que estamos realizando.
2. Son propuestas que no son exclusivas de la escuela pública, pero que la incluyen.
3. Son propuestas en las que se nos habla de directivos, no de Director. Es decir, son propuestas que no entienden la función directiva condensada en la figura del Director, sino en un conjunto de personas, los directivos, que son los garantes del desarrollo de esta función directiva. Además, la primera de ellas está centrada no solo en los directivos, sino en el equipo directivo, tal y como pretendemos hacer en el presente trabajo.
4. Son propuestas que se han diseñado desde un modelo de liderazgo compartido, y como ya hemos señalado en varias ocasiones, esta investigación, desde el momento en que señala al equipo directivo (frente al Director o a otras figuras de autoridad tomadas aisladamente) como objeto de estudio, está defendiendo una comprensión del liderazgo como algo compartido, participativo y democrático.

Las tres propuestas que hemos seleccionado son las siguientes:

- El conjunto de competencias de los equipos directivos de los centros educativos presentado por Poblete y García Olalla (2003).
- Competencias para una dirección escolar eficaz, según Álvarez y Santos (1995).

- Competencias de los directivos de escuelas inteligentes, una propuesta de Bazarra y Casanova (2013).

3.3.1 El conjunto de competencias de los ED, presentado por Poblete y García Olalla (2003).

De alguna manera estos dos autores, junto con algunos más como Aurelio Villa, representan las líneas de investigación del ICE, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto que prácticamente desde sus orígenes, en 1971, ha tenido como uno de sus principales temas de estudio el ejercicio de la función directiva en los centros educativos de nuestro país, además de asumir la organización periódica del Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (García Olalla, Poblete y Villa, 2006).

En 2003, estos autores presentan una investigación titulada *Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos. Un estudio empírico*. En este artículo desarrollan “un perfil de competencias directivas que permitan integrar en un modelo coherente de desarrollo profesional, la evaluación, formación y mejora de los equipos directivos”.

Los autores presentan un total de 14 competencias directivas para cuya selección se orientan “primero por el juicio de tres especialistas que, de manera independiente, coinciden en 12 de ellas y posteriormente, tras un debate y consultas a profesionales que ocupaban puestos directivos se añadieron otras dos”. Estas 14 competencias son agrupadas en tres categorías: instrumental, interpersonal y sistémica.

- Competencias instrumentales:
 - Planificación.
 - Pensamiento analítico.
 - Toma de decisiones.
 - Comunicación.
 - Orientación al aprendizaje.
- Competencias interpersonales:
 - Resistencia al estrés.
 - Relaciones interpersonales.
 - Trabajo en equipo.
 - Negociación.
- Competencias sistémicas:
 - Innovación.
 - Espíritu emprendedor.

- Liderazgo.
- Coaching.
- Orientación al logro.

Además se establecen determinados comportamientos relacionados con cada una de las competencias que suponen evidencias de su desempeño. De forma esquemática aparecen en la siguiente tabla (Poblete y García Olalla, 2003).

Tabla 3. Competencias de los ED según Poblete y García Olalla (2003)

Categoría	Competencias directivas	Comportamiento
INSTRUMENTAL	PLANIFICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Priorizar las tareas - Trabajar de forma organizada - Organizar el tiempo eficazmente - Diseñar planes detallados - Planificar los plazos detalladamente
	PENSAMIENTO ANALÍTICO	<ul style="list-style-type: none"> - Centrarse en los asuntos principales - Analizar los temas antes de actuar - Tomar decisiones lógicas - Evaluar todas las opciones con detenimiento - Mostrar seguridad en sus argumentaciones
	TOMA DE DECISIONES	<ul style="list-style-type: none"> - Preparados para tomar decisiones difíciles - Rapidez a la hora de actuar - Afrontar los problemas con rapidez - No titubear tras la decisión - Buena toma de decisiones bajo presión
	COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Dominar el lenguaje - Ser muy asertivo y enérgico - Eficacia verificando ideas - Expresarse con claridad y concisión - Hacer presentaciones con gran eficacia
	ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> - Disfrutar aprendiendo nuevas maneras de hacer las cosas - Aprender de los propios errores - Solicitar información de retorno de los otros - Tener objetivos de aprendizaje - Sentirse responsable del propio desarrollo

Tabla 3 (cont.). Competencias de los ED según Poblete y García Olalla (2003)

Categoría	Competencias directivas	Comportamiento
INTERPERSONAL	RESISTENCIA AL ESTRÉS	<ul style="list-style-type: none"> - Estar relajado - Afrontar situaciones difíciles con calma - Manejar la crítica con eficacia - Confrontar los contratiempos - Tener un gran autocontrol
	RELACIONES INTERPERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> - Ser extrovertido - Ser entusiasta - Conocer rápidamente a las personas - Relacionarse bien con los demás - Tener una amplia gama de contactos
	TRABAJO EN EQUIPO	<ul style="list-style-type: none"> - Estar orientado al grupo - Trabajar mejor en equipo que individualmente - Ser servicial y colaborador - Hacer que las personas trabajen bien juntas - Disfrutar formando parte de un equipo
	NEGOCIACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Ceder cuando es necesario - Adaptarse con facilidad a situaciones nuevas - Estar dispuesto a ceder para llegar a un acuerdo - Afrontar el cambio con mentalidad abierta - Ser hábil para lograr el consenso
SISTÉMICA	INNOVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Provocar el cambio - Hacer que las cosas ocurran - Generar nuevos enfoques - Experimentar nuevas ideas - Mejorar las cosas
	ESPIRITU EMPRENDEDOR	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer metas altas en la organización - Mantenerse al corriente de lo que hace la competencia - Utilizar adecuadamente los recursos - Vigilar los costes - Estar al día
	LIDERAZGO	<ul style="list-style-type: none"> - Tener confianza en si mismo - Inspirar confianza - Tener cierto carisma - Gusto por estar al frente - Ser dinámico
	COACHING	<ul style="list-style-type: none"> - Estar interesado por las personas - Poner énfasis en la relación interpersonal - Facilitar los logros de los colaboradores - Confrontar los hechos con realismo - Estar orientados al crecimiento de los colaboradores
	ORIENTACIÓN AL LOGRO	<ul style="list-style-type: none"> - Pasar a la acción para lograr los objetivos - Centrarse en tener el trabajo bien hecho - Querer triunfar - Tener motivación y ambición para llegar a lo más alto - Encarar los retos con tenacidad

3.3.2. Competencias para una dirección escolar eficaz, según Álvarez y Santos (1995).

Si bien, Manuel Álvarez también ha desarrollado numerosas investigaciones ligado al ICE de Deusto, la experiencia profesional de este autor supone un perfil claramente distinto al de los anteriores. Ha trabajado durante muchos años en la escuela pública española y, en concreto ha ejercido como Director de centros educativos durante varios años. También Montserrat Santos presenta una experiencia parecida.

La propuesta que presentan Álvarez y Santos, toma como referencia el modelo creado por Ichak Adizes en 1975 que defiende que toda organización para conseguir objetivos de éxito debe desarrollar al máximo cuatro de ámbitos de gestión que constituyen un sistema articulado a modo de espacio ecológico. Este modelo ha sido ampliado por estos autores (Álvarez y Santos, 1995) que añaden un quinto ámbito, el de las relaciones institucionales. Tomaremos como referencia para este trabajo su versión ampliada.

En total, estos cinco ámbitos de gestión serían: el ámbito de la producción, el ámbito de la administración, el ámbito de la innovación, el ámbito de la integración y el ámbito de las relaciones públicas. Sobre todos ellos se han identificado aquellas competencias más necesarias para su desarrollo, entendiendo que una competencia comprende siempre tres elementos:

- El conjunto de *conocimientos* sobre la materia de su actividad específica.
- Las *habilidades* o destrezas que se posee para convertir los conocimientos en resultados esperados. La habilidad hace referencia a capacidades intelectuales y psicológicas, la destreza hace referencia a capacidades orientadas a lo cenestésico, manual o corporal.
- Las *actitudes* en relación al trabajo propio del profesional que se van conformando en función de valores, principios y cultura de la organización en que el profesional desempeña su actividad.

La propuesta de Álvarez y Santos comprende 10 competencias agrupadas en las categorías ya señaladas:

1. *Ámbito de la producción*: competencia para la toma de decisiones, para la organización, para la ejecución del plan estratégico y el control o seguimiento de la acción.
2. *Ámbito de la administración*: competente en planificación y normalización.
3. *Ámbito de la innovación*: capacidad de visión y competencia para provocar cambio.
4. *Ámbito de la integración*: exige ser competente para la motivación y la implicación.
5. *Ámbito de las relaciones públicas*: competencia para la comunicación.

A modo de síntesis, presentamos una tabla en que aparecen los cinco ámbitos que hemos recorrido asociando a cada uno de ellos las competencias que ya hemos nombrado en cada ámbito. Detallando los conocimientos, habilidades y actitudes que componen cada competencia, siempre según los autores.

Tabla 4. Competencias para una dirección escolar eficaz según Álvarez y Santos (1995)

Ámbito	Competencia	Conocimiento	Habilidad	Actitud
ÁMBITO DE LA PRODUCCIÓN	TOMA DE DECISIONES	Proceso grupal o personal de toma de decisiones. Estrategias que conducen al éxito	Intuición de riesgo Sistematizar y categorizar situaciones Visualizar resistencias Convencer de la decisión Rectificar	Escucha Honestidad Colaboración
	ORGANIZACIÓN PARA LA ACCIÓN	De las personas, sus capacidades y conocimientos De los flujos del proceso de gestión de la actividad De los resultados e indicadores de calidad	Saber comunicar con claridad Saber ilusionar Saber enfrentarse a los problemas	Constancia Perseverancia Paciencia Espíritu de superación
	CONTROL Y SUPERVISIÓN	Estrategias y herramientas de control y evaluación Requisitos para que la supervisión sea eficaz y no amenazante	Para controlar las acciones y no las personas Implicar en procesos de autocontrol	Respeto a la persona Valoración de lo positivo Buscar razones y no culpables
ÁMBITO DE LA ADMINISTRACIÓN	PLANIFICACIÓN	Metodología y modelos de planificación	Para seleccionar estrategias y decidir objetivos	Orden Respeto a la norma Intuición Eficacia
	NORMALIZACIÓN	Normativa: contenido, jerarquía y producción	Interpretar la ley de manera lógica Respetar la norma sin perder la libertad individual de acción	Respeto, a la vez con la norma y la libertad individual
ÁMBITO DE LA INNOVACIÓN	VISIÓN	Concepciones y percepciones de los miembros de la organización Procesos críticos de éxito Tendencias e investigaciones en educación Expectativas de los clientes	Intuición e imaginación Comunicar en lenguaje metafórico, plástico y evocador	Curiosidad Observación Independencia Creatividad Deseos de aprender Odio a la rutina
	PROVOCAR EL CAMBIO	Psicología humana ante el cambio Mecanismos de motivación Estrategias de cambio	Comunicación y argumentación	Gusto por el riesgo Generosidad Altruismo Sensibilidad Diversión

Tabla 4 (cont.). Competencias para una dirección escolar eficaz según Álvarez y Santos (1995)

Ámbito	Competencia	Conocimiento	Habilidad	Actitud
ÁMBITO DE LA INTEGRACIÓN	MOTIVACIÓN	Condiciones y situaciones del trabajo docente Intereses y capacidades del personal Factores de la frustración docente Técnicas de motivación	Comunicación personal Empatía	Comunicación Respeto Tolerancia Empatía
	IMPLICACIÓN	Dinámica de grupos en relaciones humanas Distribución de roles y reparto de poder Mediación de conflictos Toma de decisiones compartida	Empatía Escucha Habilidad para distender situaciones difíciles	Respeto Tolerancia Autocontrol Solidaridad Colaboración Participación Integración
ÁMBITO DE LAS RELACIONES PÚBLICAS	COMUNICACIÓN	Estrategias y herramientas de comunicación Principios, valores y visión de la institución Intereses de los interlocutores	Dominio del lenguaje técnico Manejo de los elementos de la comunicación	Los valores que defiende la institución

3.3.3. Competencias de los directivos de escuelas inteligentes, una propuesta de Bazarra y Casanova (2013).

Estas autoras, en una obra reciente (Bazarra y Casanova, 2013), presentan una serie de herramientas de liderazgo que han descubierto que se dan en las escuelas inteligentes, y a partir de esas herramientas de liderazgo, establecen un listado de cuatro grupos de competencias.

Esa propuesta presenta algunas características diferentes a las anteriores, en especial en la manera de denominar elementos que desde nuestro punto de vista entendemos como asimilables. Es una propuesta hecha para “líderes” no exclusivamente para directivos y menos aún para el equipo directivo (como era en el caso de la propuesta de Poblete y García Olalla), aunque por supuesto entendemos que el equipo directivo tiene un perfil de liderazgo claro y definido (lo desarrolle más o menos) en la vida del centro.

Estas autoras señalan cuatro grupos de competencias (“competencias para...”) que podrían tener una equivalencia con lo que los anteriores autores han llamado categorías. En cada uno de estos grupos de competencias sitúan varias habilidades técnicas que nosotros tomaremos en un sentido amplio como competencias; no en vano en nuestra definición de competencia la habilidad era uno de los tres componentes de la competencia junto con el conocimiento y la actitud. De hecho veremos que muchas de las habilidades del listado presentado por Bazarra y Casanova aparecen como competencias en los listados de Poblete y García Olalla, y de Álvarez y Santos.

Bazarra y Casanova (2013) presentan la siguiente propuesta de herramientas de liderazgo:

- *Planificación*: ver cómo llega el futuro y no solo visualizar el presente, y marcar objetivos.
- *Organización*: asignar recursos en relación con objetivos y prioridades.
- *Decisión*: tomar decisiones que van a repercutir no solamente sobre el líder sino también sobre otras personas.
- *Impulso y facilitación*: favorecer el desarrollo de otros, aportando situaciones y recursos que lo posibiliten.
- *Supervisión*: manejar un modelo de gestión integral.

A partir de esta serie podemos establecer un listado de competencias clave, cada una de ellas entendidas a su vez como conjunto de competencias (de ahí que nosotros prefiramos llamarlas categorías) según la forma en que estas autoras entienden el liderazgo y al líder. Estas serían:

- Competencias para la planificación.
- Competencias organizativas.
- Competencias para la toma de decisiones.
- Competencias para la animación (impulso y facilitación).
- Competencias para la supervisión.

Las mismas autoras listan una serie de habilidades (las tomamos como competencias) técnicas para dirigir:

- Uso inteligente del tiempo.
- Motivación.
- Delegación de funciones.
- Organización y diseño de reuniones eficaces.
- Resolución de conflictos.
- Toma de decisiones.
- Trabajo en equipo.
- Acompañamiento y desarrollo de la carrera profesional.
- Gestión del talento.

- Comunicación.
- Habilidades emocionales.

A continuación presentamos una tabla que supone un intento propio (no de las autoras) de relacionar este listado de herramientas (entendidas como competencias) con las 5 competencias clave (entendidas como categorías) que hemos definido a partir de las herramientas de liderazgo de Bazarra y Casanova.

Tabla 5. Competencias de los directivos según Bazarra y Casanova (2013)	
Ámbito de la competencia	Competencia/Herramienta
Competencias para la Planificación	- Gestión del talento
Competencias Organizativas	- Uso inteligente del tiempo - Delegación de funciones - Organización y diseño de reuniones eficaces - Trabajo en equipo
Competencias para la Toma de Decisiones	- Toma de decisiones
Competencias para la Animación (Impulso y Facilitación)	- Motivación - Resolución de conflictos - Acompañamiento y desarrollo de la carrera profesional - Comunicación - Habilidades emocionales
Competencias para la Supervisión	

3.3.4. Comparación entre los tres modelos: convergencias y divergencias.

Tenemos tres modelos que representan tres propuestas para tratar de responder a la pregunta: ¿qué competencias son las que debe tener un equipo directivo para realizar las funciones que tiene encomendadas de manera óptima? Podemos establecer varias formas de comparar estos tres modelos, pero en principio vamos optar por una muy sencilla, vamos a intentar subrayar las convergencias existentes entre los tres modelos, es decir, tratar de aislar las competencias que más se repiten. Por otro lado, también nos parece interesante rescatar aquellas aportaciones que son específicas de alguno de los tres modelos y que suponen un valor que no queremos perder de cara a completar nuestro propio listado de competencias clave de los equipos directivos de centros educativos públicos españoles.

Para establecer comparaciones entre los tres modelos subrayando convergencias y divergencias, presentamos una tabla comparativa. En ella trataremos de establecer relaciones entre las competencias propuestas por los distintos autores y para ello señalaremos:

- Competencias se repiten en dos o en los tres modelos (en azul).
- Competencias que no se repiten en sentido estricto, pero se pueden considerar semejantes o comprendidas unas dentro de otras, basándonos en la descripción que los propios autores hacen de las mismas (en naranja).

- Competencias que solo son señaladas por una de las propuestas, sin una referencia semejante en ninguno de los otros dos modelos (en verde).

Tabla 6. Convergencia entre los modelos de competencias referentes		
Poblete y García Olalla	Álvarez y Santos	Bazarra y Casanova
Planificación	Planificación	Uso inteligente del tiempo Organización y diseño de reuniones eficaces
Pensamiento analítico		
Toma de decisiones	Toma de decisiones	Toma de decisiones
Comunicación	Comunicación	Comunicación
Orientación al aprendizaje		
Resistencia al estrés		Habilidades emocionales
Relaciones interpersonales		
Trabajo en equipo	Organización para la acción Implicación	Trabajo en equipo
Negociación		
Innovación	Provocar el cambio	
Espíritu emprendedor		Gestión del talento
Coaching		Acompañamiento y desarrollo de la carrera profesional
Orientación al logro	Visión	
	Control y supervisión	Supervisión
	Normalización	
Liderazgo	Motivación	Motivación
		Resolución de conflictos
		Delegación de funciones

Para completar esta tabla, como ya señalábamos, nos hemos basado en las descripciones que los propios autores de los modelos hacen de las diferentes competencias por las que optan en sus propuestas. En ningún caso hemos tenido en cuenta los distintos ámbitos en que los autores agrupan las competencias.

A partir de esta comparativa vamos presentar un listado de 12 competencias clave propias de los ED. Las presentaremos divididas en 3 grupos que no pretenden ser ningún intento de categorización; esta división hace referencia, simplemente, a la mayor o menor frecuencia con que son nombradas en los modelos de referencia.

En primer lugar queremos destacar un conjunto de cinco competencias que presentan una alta convergencia, es decir, que de una manera u otra, están presentes en los tres modelos. Lo denominaremos GRUPO 1. A continuación aislaremos cuatro competencias en el GRUPO 2 que si bien no son nombradas del mismo modo en los tres modelos, podemos entenderlas como apuntadas en los tres aunque desde denominaciones distintas. Para finalizar, en el GRUPO 3, incluiremos tres competencias, nombradas cada una de ellas solo en uno de los tres modelos que hemos presentado, pero que por su importancia, entendemos que no deben quedar fuera de nuestro listado de competencias.

GRUPO 1:

TOMA DE DECISIONES / COMUNICACIÓN / PLANIFICACIÓN / TRABAJO EN EQUIPO / MOTIVACIÓN

Los tres modelos convergen en estas cinco competencias, si bien no siempre las nombran del mismo modo. En el caso de las dos primeras (*Toma de decisiones* y *Comunicación*) aparecen nombradas en los tres modelos y en los mismos términos. En realidad, ambas aparecen en casi cualquier referencia que busquemos sobre competencias para la dirección (no solo de centros educativos). La actividad de cualquier directivo conlleva siempre la toma de decisiones, ya se tomen estas de manera directiva o democrática, pero en cualquier caso es una exigencia clara de cualquier "Director de...". Algo parecido sucede con la comunicación, una competencia que podríamos llamar transversal o genérica, pues es el vehículo que permite el desarrollo de otras muchas competencias como son la motivación, la orientación al logro, la resolución de conflictos, el coaching, etc.

La *Planificación* es una competencia nombrada como tal en los dos primeros modelos y asumida como conjunto de competencias en el último de ellos. Las definiciones de García Olalla y Poblete, y de Álvarez y Santos de la planificación son muy similares. Bazarra y Casanova la entienden como ámbito de competencia, si bien en este ámbito incluyen una competencia que no se ajustaría a la definición de planificación de los otros modelos. Sin embargo, la planificación tal y como se entiende en los dos primeros modelos comprende descriptores parecidos a los que dan Bazarra y Casanova al nombrar el ámbito de competencias organizativas. En resumen, entendemos que de una manera u otra la competencia para la planificación aparece en los tres modelos, si bien pensamos que la forma más apropiada de nombrarla y entenderla es la que proponen los dos primeros.

El *Trabajo en equipo* es una competencia no discutible si tenemos como objeto de estudio justamente un equipo. Esta competencia es nombrada directamente en dos modelos y, de forma indirecta, en el modelo de Álvarez y Santos, es decir, si bien esta competencia no está nombrada como tal hay elementos de ella presentes en alguna de las nombradas por Álvarez y Santos, como las que señalamos en la tabla 6: Organización para la acción e implicación.

Por último incluimos en este grupo una competencia que solo nombran dos modelos: *Motivación*. Parece que el modelo ofrecido por García Olalla y Poblete deja fuera el elemento motivador, sin embargo, lo podemos tocar en el espíritu de la descripción de la competencia de liderazgo, ya que estos autores hacen una descripción de un liderazgo que sea inspirador, motivador para toda la comunidad educativa.

GRUPO 2:

COMPETENCIA EMOCIONAL / INNOVACIÓN / GESTIÓN DE LOS TALENTOS / PROYECCIÓN

Optamos en este grupo cuatro por competencias que de un modo u otro agrupan diferentes propuestas de los tres modelos que entendemos que van en la misma línea. Para algunas de ellas hemos adoptado la nomenclatura propuesta por alguno de los modelos y para otras hemos optado por nombrarlas de un nuevo modo.

La primera la hemos denominado como *Competencia emocional* y recoge las propuestas de Bazarra y Casanova que presentan en su modelo las Habilidades emocionales, y la propuesta de Resistencia al estrés de García Olalla y Poblete (aunque, más bien, la resistencia al estrés puede considerarse como un elemento menor de los que integran las Habilidades emocionales, concepto usado por Bazarra y Casanova, bastante más amplio que Resistencia al estrés). Consideramos la competencia emocional importante en un directivo, tanto en lo referente al conocimiento y control de sus propias emociones como de las ajenas. Que las diferentes emociones puedan aflorar y fluir de manera positiva en el ED será fundamental para que este pueda estar en un estado emocional que no sea de bloqueo y que permita el desempeño de las funciones encomendadas.

La competencia *Innovación* solo es nombrada en el primer modelo, aunque hay tres competencias que Álvarez y Santos entienden que conforman el ámbito de la innovación. En cualquier caso, los tres modelos defienden el perfil de un directivo innovador, de ahí que podamos afirmar que esta competencia es también un elemento de confluencia.

En torno al concepto de *Gestión de los talentos*, llevando al plural la propuesta de Bazarra y Casanova, entendemos que se mueven una serie de elementos que van en la misma línea, la de la capacidad del directivo de sacar lo mejor de cada persona, de acompañar su desarrollo profesional y, también, sus vivencias personales; de ayudar a cada miembro del Claustro en su mejoramiento. De hecho hay investigaciones recientes (Day y Gu, 2012 y Balse y Kirby, 2013) que demuestran que una de los rasgos que más valoran los docentes de sus directivos es que estos los apoyen en la tarea a realizar ayudándoles a dar lo mejor de sí mismos (Gestión de los talentos) y apoyándoles en su bienestar profesional (Competencia emocional). Los otros dos modelos presentan competencias que apuntan en esta línea de gestión de los talentos, como son: Espíritu emprendedor, Coaching, y Acompañamiento y desarrollo de la carrera profesional.

Por último, hemos denominado como competencia de *Proyección* a la capacidad del equipo de presentar un escenario atractivo, una visión de futuro y de ayudar a todos los miembros de la comunidad a sentirse atraídos por esa visión y verla como posible. Tiene que ver con lo que García Olalla y Poblete llaman Orientación al logro, y que Álvarez y Santos llaman Visión.

GRUPO 3:

CONTROL Y SUPERVISIÓN / RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS / NEGOCIACIÓN

Presentamos en este grupo tres propuestas que solo son nombradas en un modelo. De hecho, cada una de ellas pertenece a un modelo distinto de los tres presentados, pero que nosotros creemos que son de vital importancia en el funcionamiento actual de los equipos directivos y de los centros educativos.

Control y supervisión es una competencia que no puede quedar fuera de nuestra lista, el ED no es solo el encargado de lanzar ideas o propuestas o de resolver cuestiones puntuales, su primera función (así definida por la legislación) es velar por el buen funcionamiento del centro, y esto supone que el equipo tenga estrategias para el control y seguimiento del funcionamiento habitual establecido para el centro.

Las dos últimas competencias, *Resolución de conflictos* y *Negociación*, son importantes tanto dentro del propio equipo para poder funcionar de forma óptima, como para que el equipo pueda enfrentarse a diferentes cuestiones que sin duda pueden surgir en cualquier estamento de la comunidad educativa y ante las cuales el ED tiene que tener herramientas para dar una respuesta adecuada.

De hecho, antes de finalizar este epígrafe, cabe destacar que las 12 competencias que hemos seleccionado son importantes para el funcionamiento del equipo directivo en dos sentidos. Por un lado, todas estas competencias serán clave para el buen funcionamiento interno del propio equipo, para que el equipo funcione como tal y pueda desempeñar las tareas encomendadas de manera eficaz. Por ejemplo, el equipo directivo debe tener su propia planificación de tareas para no ir simplemente respondiendo a lo urgente, en vez de centrarse en lo importante (cosa bastante habitual en la realidad cotidiana de muchos centros educativos). Este mismo ejemplo podría darse con cualquiera de las 12 competencias que hemos señalado. El propio equipo será el primer lugar donde se deben poner en práctica las competencias que acabamos de describir, para luego llevar estas competencias a su trabajo con el resto de la comunidad educativa.

Por otro lado, como acabamos de apuntar, también son competencias clave para el trabajo que el equipo directivo desempeñará con toda la comunidad educativa y con los distintos grupos de trabajo, comisiones o personas individualmente consideradas que trabajen en el centro. Siguiendo con el ejemplo de la planificación, está será una competencia muy importante cuando el equipo directivo quiere impulsar la tarea conjunta de elaborar el Proyecto Educativo del Centro (recordemos que según la legislación, el ED elabora una propuesta pero luego debe ser completada y aprobada por el Claustro y el Consejo escolar).

3.4. NUESTRA PROPUESTA DE COMPETENCIAS CLAVE PARA LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS PÚBLICOS.

En el anterior epígrafe hemos obtenido un listado de 12 competencias que pensamos que pueden ser claves para que un equipo directivo de un centro educativo público de nuestro país pueda desempeñar con eficacia las funciones que tiene encomendadas. Este listado lo hemos obtenido a partir de las aportaciones que en este campo han realizado diversos investigadores del contexto educativo español, estudiando las convergencias y divergencias entre los tres modelos seleccionados para su estudio.

Sin embargo, antes de dar por definitiva esta lista de competencias (que constituiría nuestro propio modelo) nos parece necesario poner este listado de competencias en diálogo con las funciones establecidas por ley para el equipo directivo, ¿son realmente competencias que ayudarán a que el equipo directivo se desempeñe con eficacia en el cumplimiento de las tareas encomendadas?

Recordemos en primer lugar nuestras doce competencias en el orden en que hemos ido comentándolas en el epígrafe anterior:

- Toma de decisiones.
- Comunicación.
- Planificación.
- Trabajo en equipo.
- Motivación.
- Competencia emocional.
- Innovación.

- Gestión de los talentos.
- Proyección.
- Control y supervisión.
- Resolución de conflictos.
- Negociación.

También es conveniente recordar las ocho funciones atribuidas por la legislación a los equipos educativos de centros escolares españoles.

- 1. Velar por el buen funcionamiento del centro.*
- 2. Estudiar y presentar al Claustro y Consejo escolar propuestas para facilitar y fomentar la participación coordinada de toda la comunidad educativa en la vida del centro.*
- 3. Proponer procedimientos de evaluación de las distintas actividades y proyectos del centro y colaborar en las evaluaciones externas de su funcionamiento.*
- 4. Proponer a la comunidad escolar actuaciones de carácter preventivo que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran y mejoren la convivencia del centro.*
- 5. Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de las decisiones del Consejo escolar y del Claustro en el ámbito de sus respectivas competencias.*
- 6. Establecer criterios para la elaboración del proyecto del presupuesto.*
- 7. Elaborar la propuesta del Proyecto Educativo del Centro, la Programación General Anual y la Memoria de final de curso.*
- 8. Aquellas otras funciones que delegue en él, el Consejo escolar, en el ámbito de su competencia.*

Veamos qué competencias pueden ser más necesarias en el desarrollo de cada una de ellas. En la tabla siguiente, tomaremos de nuestro listado de competencias aquellas que creamos que se ponen en funcionamiento principalmente cuando queremos desarrollar cada una de las ocho funciones previstas por la legislación.

Subrayamos el uso del término principalmente. Con ello queremos decir que vamos a poner en relación cada función con las dos o tres competencias que más claramente se ponen en juego cuando el ED acomete esa tarea. Eso no quiere decir que no se pongan en juego también otras competencias, sino que las que nombramos son las básicas para el desempeño de esa tarea.

Hay competencias que tienen un valor transversal y que entran en funcionamiento en casi cualquier desempeño del ED. En esta línea, el ejemplo más claro es la competencia de comunicación, que es un instrumento básico para el desempeño de cualquier otra competencia. Algo similar puede pasar con una competencia como trabajo en equipo. Si entendemos que cualquiera de las funciones que acomete el ED las

acomete como tal, es decir como equipo, la competencia de trabajo en equipo siempre se estará poniendo en juego, más aún, si se lleva esa misma sensibilidad de “hacer entre todos” a cualquier ámbito de la comunidad educativa. Y, como es lógico, parte del trabajo en equipo tiene que ver con negociar (otra de nuestras competencias) para llegar a acuerdos. Así como, del mismo modo, si trabajamos en equipo es lógico que surjan conflictos que nos obligarán a poner en funcionamiento la competencia de gestión de conflictos.

En esta misma línea argumental tenemos la competencia de Innovación. Cualquiera de las funciones que el ED tiene encomendada puede ser asumida como una posibilidad de innovación y, en ese caso, entrará en juego esta competencia.

Finalmente presentamos nuestra tabla, en la que como acabamos de explicar, relacionamos cada función con las dos o tres competencias más importantes para acometerla con garantías de éxito.

Tabla 7. Relaciones entre las funciones de los ED y nuestras 12 competencias clave	
Funciones	Nuestras 12 competencias
Función 1: Velar por el buen funcionamiento del centro.	- Control y supervisión
Función 2: Estudiar y presentar al Claustro y Consejo escolar propuestas para facilitar y fomentar la participación coordinada de toda la comunidad educativa en la vida del centro.	- Motivación - Proyección - Comunicación
Función 3: Proponer procedimientos de evaluación de las distintas actividades y proyectos del centro y colaborar en las evaluaciones externas de su funcionamiento.	- Planificación - Negociación - Control y supervisión
Función 4: Proponer a la comunidad escolar actuaciones de carácter preventivo que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran y mejoren la convivencia del centro.	- Proyección - Comunicación - Resolución de conflictos
Función 5: Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de las decisiones del Consejo escolar y del Claustro en el ámbito de sus respectivas competencias.	- Planificación - Toma de decisiones - Gestión de los talentos
Función 6: Establecer criterios para la elaboración del proyecto del presupuesto.	- Toma de decisiones - Planificación
Función 7: Elaborar la propuesta del Proyecto Educativo del Centro, la Programación General Anual y la Memoria de final de curso.	- Planificación - Negociación - Motivación - Comunicación
Función 8: Otras funciones.	Cualquiera de las 12 competencias

Viendo esta tabla, es evidente que cualquiera de nuestras 12 competencias tiene un papel importante como herramienta que ayuda al ED al mejor desempeño de sus tareas.

Tres competencias han quedado fuera de nuestra tabla: Innovación, Trabajo en equipo y Competencia emocional; sin embargo, como ya hemos señalado antes, cualquiera de estas competencias, que podríamos calificar de genéricas, será necesaria en el desarrollo de cualquiera de las funciones si éstas se acometen de una determinada manera.

Por supuesto, esta propuesta que hacemos no es la única válida, pero, optamos por ella porque nos resulta operativa y sencilla de cara al siguiente paso de nuestra investigación: el diseño de un instrumento de evaluación del estado de nuestras 12 competencias clave aplicable al equipo directivo de cualquier centro educativo público de nuestro país.

Así pues, concluimos el segundo apartado del marco teórico de nuestro trabajo con una definición de los equipos directivos de los centros educativos públicos de nuestro país en cuanto a sus componentes y funciones. Al finalizar el tercer apartado hemos establecido también un conjunto de competencias necesarias para el óptimo desarrollo de sus funciones.

Señalábamos al principio de nuestro trabajo la importancia de establecer un perfil de los equipos directivos (definición, composición, funciones y competencias), podemos decir llegados a este punto que este perfil está establecido. También hemos señalado la importancia de este perfil de cara a evaluar el desempeño de los ED y a establecer caminos de mejora en este desempeño; llega por tanto ahora el momento de poner a funcionar nuestro perfil para probar su utilidad.

II. ESTUDIO EMPÍRICO



Finalizábamos el marco teórico de nuestro trabajo afirmándonos en la intención de diseñar y validar un instrumento de evaluación que nos permitiera valorar el perfil competencial de un equipo directivo de cualquier centro educativo público de nuestro país, en base a las 12 competencias que hemos seleccionado, teniendo en cuenta para esta selección de competencias, por un lado, la opinión de los expertos y, por otra, que estas respondieran a las funciones que los ED de nuestro país tienen asignadas según la legislación vigente.

No perdemos por tanto de vista el objetivo primordial de este proceso de estudio e investigación: trazar el perfil de los ED de los centros públicos de nuestro país en cuanto a su composición, funciones y competencias. Ya que las dos primeras variables están mucho más establecidas y delimitadas por la normativa, profundizaremos en la última de ellas a través del diseño de un instrumento de evaluación de nuestras competencias clave, así como de su proceso de validación y aplicación, centrándonos en un estudio del desempeño competencial de los ED de la Comunidad de Madrid.

Por lo tanto esta segunda parte de nuestro trabajo será marcadamente empírica, al presentar el proceso de elaboración y validación del instrumento de evaluación, así como su puesta en práctica con el objeto de establecer el desempeño de los ED de los centros públicos de la comunidad de Madrid en las 12 competencias que hemos delimitado cómo claves para el mejor desarrollo de las funciones que como equipo tienen atribuidas. De este modo podremos establecer cuáles están más logradas en los ED y en cuáles es necesario seguir trabajando para su incorporación a los ED; recordamos en este punto que la intencionalidad de la evaluación, por supuesto, no es simplemente tener datos, sino obtener una información que nos pueda llevar a tomar decisiones de cara a tener equipos directivos que verdaderamente estén preparados para afrontar con garantías de éxito la importante tarea que asumen.

**C4. DISEÑO Y
VALIDACIÓN DEL
INSTRUMENTO DE
EVALUACIÓN.
Evaluación del
desarrollo de
competencias clave
por parte del equipo
directivo**



4. DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE POR PARTE DEL EQUIPO DIRECTIVO.

Para narrar toda la “historia” del diseño y valoración nuestro instrumento de evaluación hemos establecido dos etapas que se han ido sucediendo a lo largo del tiempo y que desarrollaremos a continuación.

1. Diseño preliminar del instrumento
2. Validación y análisis técnico del cuestionario

4.1. DISEÑO PRELIMINAR DEL INSTRUMENTO.

Para iniciar el trabajo de diseño del instrumento, la primera cuestión a la que atender es el objetivo con que lo vamos a elaborar. Buscamos un instrumento que nos ayude a valorar el desempeño competencial de los ED y para ello queremos establecer hasta qué punto están desarrollando las competencias que hemos señalado como claves para los ED de los centros públicos de nuestro país, los propios equipos. Por eso una vez definidas estas 12 competencias, decidimos avanzar estableciendo unos indicadores de desempeño asociados a cada una de las 12 competencias.

Para ello, partimos de las mismas ideas expresadas por los tres grupos de autores que nos sirvieron de base para establecer estas 12 competencias. Si recordamos, en la presentación de los tres modelos de competencias de directivos que hemos tomado como referencia para elaborar nuestro propio modelo de competencias clave para los ED, hemos visto dos maneras de describir las competencias:

- Poblete y García Olalla (2003) asociaban cada competencia a una serie de descriptores que nos permitieran confirmar el uso contextualizado de cada competencia. Recogen así un elemento definitorio del concepto de competencia muy importante, el elemento contextual. La competencia solo será tal si se pone en funcionamiento, es decir, solo podemos decir que alguien es competente evaluando el desempeño.
- Sin embargo, Álvarez y Santos (1995) describen cada competencia señalando los tres componentes de cada competencia: qué contenidos, habilidades y actitudes componen cada competencia.

Ciertamente nosotros podríamos optar por cualquiera de estas dos perspectivas de cara a tratar de describir nuestras doce competencias, pero vamos a decantarnos por la primera, ya que nuestra pretensión al plantear un perfil competencial de los equipos directivos es pensando en la evaluación diagnóstica y entendemos que la evaluación tiene que darse partiendo desde la práctica, de ahí que asociemos a cada una de nuestras competencias una serie de actuaciones o descriptores de desempeño.

Algunos de estos descriptores, que presentamos a continuación en la tabla, se han elaborado a partir de los propuestos por Poblete y García Olalla, pero la mayoría han sido elaborados, desde su origen, por nosotros. Así, establecemos para cada competencia 5 descriptores que nos mostrarán que estas se están desarrollando en la práctica.

Tabla 8. Descriptores de desempeño de las 12 competencias clave

Competencia	Descriptores de Desempeño
1. PLANIFICACIÓN	1.1. Se priorizan las tareas teniendo en cuenta su urgencia e importancia 1.2. Se planifican reuniones para cumplir los objetivos previstos 1.3. Se organiza el tiempo eficazmente 1.4. Se diseñan planes de trabajo claros y detallados 1.5. Se planifican los plazos con realismo
2. CONTROL Y SUPERVISIÓN	2.1. Se concluyen los procesos iniciados 2.2. Se evalúan los procesos señalando avances, dificultades y propuestas de mejora 2.3. Se controla el desarrollo de los procesos en todas sus fases 2.4. Se establecen procedimientos alternativos (si son necesarios) cuando se detectan desviaciones en los procesos establecidos 2.5. Se controlan estos procesos establecidos para corregir desviaciones
3. TOMA DE DECISIONES	3.1. Se está preparado para tomar decisiones difíciles 3.2. Se definen los elementos más importantes de una situación para tomar una decisión informada 3.3. Se actúa con rapidez ante las situaciones que así lo exijan 3.4. Existe un procedimiento establecido cuando es necesaria una toma de decisiones 3.5. No se titubea tras la decisión
4. NEGOCIACIÓN	4.1. Se asumen responsablemente los acuerdos a los que se llega 4.2. Se adapta con facilidad a situaciones nuevas 4.3. Se está dispuesto a ceder para llegar a un acuerdo 4.4. Se afronta el cambio con mentalidad abierta 4.5. Se es hábil para lograr el consenso
5. MOTIVACIÓN	5.1. Se transmite confianza en la realización de los proyectos planteados 5.2. Se acometen las tareas con gusto 5.3. Se responde positivamente a las demandas que se realizan 5.4. Se percibe orgullo por pertenecer a esa comunidad educativa 5.5. Se entienden las dificultades como retos, no solo como problemas
6. INNOVACIÓN	6.1. Se implementan cambios 6.2. Se estudian nuevas experiencias educativas 6.3. Se generan nuevos enfoques ante asuntos cotidianos 6.4. Se experimentan nuevas ideas 6.5. Se sistematizan los cambios
7. GESTIÓN DE LOS TALENTOS	7.1. Se conocen las capacidades de cada persona 7.2. Se conocen los intereses del personal 7.3. Se consulta al personal en función de sus conocimientos específicos antes de tomar decisiones 7.4. Se le asignan a las personas tareas que les puedan resultar motivadoras 7.5. Se contrasta con los miembros del Claustro su situación profesional y personal en el centro
8. PROYECCIÓN	8.1. Se tiene un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo 8.2. Se transmite la visión de futuro del centro en diferentes ocasiones y de diferentes modos 8.3. Se percibe en la comunidad educativa optimismo/entusiasmo ante el futuro del centro 8.4. Se pasa a la acción para lograr los objetivos 8.5. Se entusiasma e implica a otros en diferentes proyectos
9. COMUNICACIÓN	9.1. Se establecen vías para que la información llegue a todas las personas interesadas 9.2. Se es asertivo en la comunicación 9.3. Se verifica la comprensión de las ideas que se pretenden transmitir 9.4. Se usa el lenguaje con claridad y concisión 9.5. Se hacen presentaciones con gran eficacia

Tabla 8 (cont.). Descriptores de desempeño de las 12 competencias clave

Competencia	Descriptores de Desempeño
10. TRABAJO EN EQUIPO	10.1. Se conocen y aplican herramientas de gestión de equipos de trabajo 10.2. Se prefiere trabajar mejor en equipo que individualmente 10.3. Se entiende el trabajo en equipo como más productivo que el trabajo individual 10.4. Se busca que los esfuerzos repercutan en el grupo 10.5. Se valoran los resultados obtenidos por los equipos de trabajo
11. COMPETENCIA EMOCIONAL	11.1. Se hace una correcta valoración de las emociones que se perciben 11.2. Se practican habilidades de escucha activa 11.3. Se mantienen las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional 11.4. Se anima a la expresión de las emociones en los ámbitos adecuados para ello 11.5. Se es capaz de expresar las propias emociones cuando la situación lo requiere
12. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	12.1. Se aplican distintas técnicas de gestión de conflictos 12.2. Se fomenta un clima de convivencia positivo 12.3. Se detectan los conflictos antes de que se manifiesten 12.4. Se llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos 12.5. Se supervisa el cumplimiento de estos acuerdos

El siguiente paso, por tanto, debe ser trasladar estos descriptores a un instrumento que permita a la población apropiada valorar el desempeño del ED. En este sentido optamos por una herramienta tipo cuestionario en que se valoren una serie de actuaciones, asociadas a cada una de las 12 competencias seleccionadas, de manera que se pueda valorar hasta qué punto el ED está desarrollando cada una de esas competencias y si ello se corresponde con un positivo desarrollo de las funciones que tiene encomendadas.

Antes de avanzar, conviene recordar algunas ventajas que este tipo de cuestionarios suponen, en especial teniendo en cuenta que puede realizarse tanto en formato papel como en soporte online y que, en cualquier caso, no requieren la presencia del encuestador para ser realizado.

Ya que esta es nuestra intención, que nuestro cuestionario que pueda ser enviado a los centros (en formato papel o digital, según la conveniencia de los encuestados) y en el que los propios encuestados encuentren todas las indicaciones en el mismo para poder realizarlo sin ayuda de terceros.

Algunas de las ventajas de esta forma de recoger datos son (Vega Mateo 2014: 139):

- *Su escaso coste.*
- *Garantiza el anonimato.*
- *Da al encuestado la posibilidad de reflexionar y consultar antes de contestar.*
- *Ausencia del sesgo del encuestador ya que no está presente.*
- *Mayor accesibilidad a la población objeto del cuestionario.*
- *Permite una mayor dispersión geográfica.*

Además, recordamos que este tipo de cuestionarios debe tener las siguientes características (Vega Mateo 2014: 140):

- *Debe ser autosuficiente, es decir, el encuestado, al recibir el cuestionario, debe poder responderlo sin necesitar la ayuda del encuestador.*
- *No es recomendable incluir ítems con alta carga afectiva o muy subjetivos.*
- *Debe ser lo más corto posible.*
- *No se debe tardar más de 10 o 15 minutos en rellenarlo.*

Con ese objetivo en mente y estas características de fondo, transformamos los descriptores que acabamos de presentar en afirmaciones que permitan a los encuestados valorar el desempeño del ED. Para cada competencia hemos redactado 6 afirmaciones ya que algunos descriptores pueden desglosarse en varias afirmaciones o, por el contrario, a partir de dos descriptores de la misma competencia se puede plantear una sola afirmación.

Decidimos expresar los ítems como afirmaciones que señalan actuaciones del ED con las que los encuestados deberán mostrar su grado acuerdo en una escala del 1 al 10, desde *Nada de acuerdo* (valor 1) hasta *Totalmente de acuerdo* (Valor 10). En la escala se incluye el valor 0 que representaría la respuesta *No sabe*. Las baremaciones del 1 al 10 son muy frecuentes en el sistema educativo, donde la mayoría de los profesores están acostumbrados a "poner notas", es decir, dar calificaciones; por ello pensamos que valorar del 1 al 10 les resultará más familiar y sencillo.

Así, a modo de ejemplo, los dos primeros ítems, claramente elaborados a partir de los descriptores 1.1 y 1.2 quedarían expresados y presentados en el instrumento de la siguiente forma:

Ámbito de la competencia	No sabe	Grado de acuerdo									Total
	Nada										
1. Los miembros del ED priorizan las tareas teniendo en cuenta su urgencia e importancia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Los miembros del ED planifican reuniones para cumplir los objetivos previstos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Una cuestión importante es a quién deberá estar dirigido el instrumento, para ello nos planteamos la cuestión de quién puede valorar el desempeño del ED a partir de la observación de sus actuaciones cotidianas. En este caso, la respuesta es clara, los maestros y profesores son los testigos directos e inmediatos de las actuaciones de ED.

Por supuesto otros miembros de la comunidad educativa podrían opinar respecto a determinadas actuaciones, pero ningún colectivo tiene tantos datos ni tan directos como el claustro, por eso nos parece que el cuestionario debe ir dirigido a este colectivo, si bien, creemos que dentro del mismo hay que establecer diferencias, por ejemplo, no es lo mismo que un profesor pertenezca al ED a que no pertenezca al mismo. De cara a su posterior análisis tendremos en cuenta esta circunstancia. También consideramos importante saber si la persona que responde el cuestionario tiene experiencia como directivo, sus años de experiencia

como docente tanto total como en el centro actual. Todas aquellas características que consideramos relevantes o determinantes de las valoraciones de los encuestados las incluimos al comienzo del cuestionario dentro de los datos de identificación, sin que ello impidiese garantizar su anonimato. Las variables que incluimos son las siguientes:

- Sexo.
- Edad.
- Años de experiencia como docente.
- Años de ejercicio profesional en el centro actual.
- Etapa o etapas educativas en las que trabaja en el momento de responder al cuestionario.
- Experiencia como directivo: en ese centro o en otros, en ese momento o con anterioridad.
- Años de experiencia como directivo si fuese el caso.

En resumen, al finalizar esta primera etapa, tenemos una versión preliminar del instrumento de evaluación compuesta por dos secciones. Una primera sección donde se incluyen los datos de identificación de los encuestados, que nos serán útiles para realizar posteriores análisis diferenciales y la determinación de perfiles, y una segunda sección donde se presentarían las 72 afirmaciones (6 por cada una de las 12 competencias) con las que los profesores definirían las competencias que definen un buen equipo directivo, para lo cual mostrarán su grado de acuerdo a través de una escala de valoración del 1 al 10.

4.2. VALIDACIÓN Y ANÁLISIS TÉCNICO DEL CUESTIONARIO EN SU VERSIÓN INICIAL.

Una vez construido el instrumento y antes de su aplicación definitiva a nuestra muestra, conviene que analicemos y comprobemos que posee una calidad teórica y técnica mínima que asegure la validez y fiabilidad de los datos que recojamos. Para ello deberos realizar las siguientes comprobaciones (Martínez Arias, Castellano López y Chacón Gómez, 2014):

- Validez de contenido y aparente del cuestionario.
- Análisis de la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario.
- Validación de constructo.

4.2.1. Validación de contenido y aparente del cuestionario.

Para determinar si el contenido de nuestro instrumento es adecuado, conviene asegurarnos que todos los ítems que hemos incluido son relevantes para la medición de nuestro objetivo, que no carece de elementos importantes y que la redacción de los mismos se ha realizado de manera que sea entendida por nuestros destinatarios. En estos casos, uno de los procedimientos más habituales es someter el instrumento a la técnica del juicio de expertos, en concreto, optaremos, dentro de las variantes que presenta esta técnica, por el método de agregados individuales (Arquer, 1996 y Cabero y Llorente, 2013). Para ello se suele hacer una selección de profesionales relacionados con el tema que intentamos medir con nuestro instrumento o

especialistas en medición a los que, a través de un protocolo específico, les preguntamos sobre la calidad de nuestro instrumento: relevancia de los ítems y claridad de los mismos.

En nuestro caso les preguntamos a los expertos:

- La valoración de los datos de identificación: ¿Son o no pertinentes de cara a establecer elementos de comparación entre las respuestas? ¿Algún dato de los demandados carece de sentido? ¿Falta algún dato que podría ser relevante para la posterior investigación?
- La valoración de los ítems. La relevancia y claridad de cada uno de los ítems presentados en la segunda parte del instrumento de evaluación, estableciendo para ello una escala del 1 al 5; así como la posibilidad de presentar sus observaciones sobre los distintos conjuntos de ítem asociados a cada una de las competencias.
- Observaciones generales.

Con este objetivo, hemos redactado una *Versión para la validación por expertos del instrumento de evaluación del desarrollo de competencias clave por parte del equipo directivo* (Anexo 1), donde además de demandar a los expertos todo aquello que acabamos de indicar, les presentamos los objetivos del instrumento, los destinatarios del mismo, sus secciones y las normas para la validación. Este documento fue enviado a un conjunto de expertos en la materia seleccionados en función de diversas variables y cualidades que pasamos a exponer a continuación.

Hemos seleccionado a cinco personas que, representando perfiles distintos, están todas sobradamente preparadas en las materias relativas al objeto de investigación de este estudio. De las cinco personas seleccionadas para la valoración, tres de ellas trabajan en las Facultades de Formación del Profesorado en las universidades de Deusto, Universidad Complutense y Universidad Autónoma de Madrid. Estos expertos aportan sus conocimientos en el campo de métodos de investigación y diagnóstico en educación y en el estudio de las competencias profesionales; además uno de ellos trabaja específicamente en la formación de futuros directivos escolares.

De las cinco personas a las que se le demandó la validación del instrumento, dos de ellos ejercen o han ejercido como Directores de centros educativos públicos en nuestro país, por lo tanto, pueden aportar esta experiencia al proceso de validación, además en ambos casos han compatibilizado la dirección de sus centros con la formación a nuevos directivos de la escuela pública. Otra de las personas que ha validado el cuestionario aporta la visión de la inspección ya que esta persona ejerce desde hace años como inspectora.

Finalmente, cabe añadir que todos los expertos a los que hemos acudido cuentan con experiencia docente en la escuela y como tal han sido parte de diversos claustros a lo largo de sus carreras profesionales.

Para elaborar la versión definitiva de nuestro instrumento de evaluación tendremos en cuenta las iniciativas, sugerencias y correcciones aportadas por los expertos a través de la *Versión del instrumento para su validación* que, en su momento, les hicimos llegar y que nos remitieron correctamente cumplimentada. A continuación presentaremos sus respuestas y valoraciones así como las decisiones a las que llegamos en base a sus sugerencias. Las presentaremos en los siguientes apartados: el primero de ellos dedicado a las valoraciones globales hechas al instrumento en su totalidad, son las que debemos considerar en primer lugar pues marcarán decisiones posteriores para la configuración definitiva del instrumento; en el segundo apartado valoraremos la primera parte del instrumento, es decir, la solicitud de datos; y, por último, la segunda parte

del instrumento, es decir, aquella en que los profesores deberán establecer su grado de acuerdo con los ítem relacionados con las diferentes competencias.

Valoraciones globales

Todos los expertos subrayan la validez del cuestionario, en coherencia con las valoraciones que han ido dando a los distintos apartados, pero plantean dos cuestiones importantes. La primera, realizada por tres de los expertos, hace referencia a la excesiva longitud del instrumento. La segunda cuestión es planteada por otro de los expertos y se refiere a la fórmula, en su opinión, reiterativa de iniciar la mayoría de los ítems.

Como acabamos de señalar, tres de los expertos consultados están de acuerdo en afirmar que el instrumento es demasiado largo y que con menos ítems se puede valorar el desempeño del ED en cada una de las competencias marcadas, por ello aconsejan eliminar uno o dos ítems en cada competencia. En este sentido, señalan en las observaciones, algunos ítems que pueden ser repetitivos o poco claros y recomiendan su eliminación, unir dos que pueden resultar demasiado parecidos o una nueva redacción de alguno de ellos.

El número de ítems suficiente para valorar el desarrollo de cada una de las competencias por parte del ED ya había sido objeto de nuestra reflexión desde el momento inicial del diseño. De fondo teníamos la pregunta de si 5 o 6 ítems eran suficientes para hacer una valoración global de una determinada competencia. Finalmente optamos por poner 6 ítem por competencia con la idea de descartar en pasos posteriores aquellos que fuesen menos valorados, idea que se ha visto confirmada por la opinión de los expertos que apuntan que 4 o 5 ítems (o incluso menos) son suficientes para tener una valoración global de la competencia y que, de hecho, un cuestionario con 72 ítems puede resultar demasiado largo y llevar a respuestas poco reflexivas. Delimitando 4 o 5 ítems por competencia, nos moveríamos en un instrumento de entre 48 y 60 ítems, lo cual nos parece bastante más razonable. También nos dimos cuenta de que no todas las competencias tendrían que estar valoradas con el mismo número de ítems, sino que si bien en unos casos 4 ítems podrían ser suficiente, en otros serían necesarios 5 para introducir todos los matices que deseamos. Con esta consigna de fondo, en el apartado de Valoración de las competencias señalaremos los cambios que, en esta etapa de la valoración, introducimos en el cuestionario.

Respecto a la cuestión de si resulta reiterativo que una importante cantidad de ítems empiecen de la misma forma: "Los miembros del ED...", puede ser cierto, pero no creemos que merezca la pena introducir un cambio por ello, pues consideramos que ayuda a situarse siempre en clave de valoración de todo un equipo y no simplemente de la dirección, tendencia que podría darse en centros donde el liderazgo esté muy centrado en torno a la figura del Director.

Valoración de los datos

Con respecto a los datos de identificación, han parecido correctos y apropiados a los expertos y consideran que todos son necesarios.

Sí nos han presentados tres sugerencias que pasamos a exponer:

- La conveniencia de usar recuadros para marcar la opción correcta en las preguntas que dan varias opciones, por ejemplo la de tipo Sexo. Este cambio parece conveniente y se procedió a ello.
- Con respecto a las preguntas que demandan número de años, plantean establecer unos intervalos, de tal manera que el encuestado en vez de poner el número concreto de años, marque

en qué intervalo de años está (por ejemplo: menos de 5 años, entre 5 y 10 años, más de 10 años). Nos decantamos por pedir el número de años ya que ello no nos impide establecer intervalos de números de años a posteriori, ajustados a cómo se distribuyan en la muestra.

- Pedir a cada encuestado el número de unidades del centro en que trabaja y las etapas educativas que en él se imparten. Dado que el uso principal del cuestionario es realizar el diagnóstico del ED de un centro, podremos obtener estos datos en el primer contacto con el centro, antes incluso de pasar el instrumento al profesorado.

Valoración de las competencias

En la parte central del instrumento, se solicita valorar las actuaciones del ED de cara a saber qué competencias están desarrollando más plenamente y cuales están insuficientemente desarrolladas. Dado que es la parte central y fundamental del instrumento, se analizará competencia a competencia para elegir los ítems mejor valorados.

En cada una de las tablas que se presentan a continuación (de Tabla 9 a Tabla 20), se reflejan las valoraciones realizadas por los expertos de dos maneras. Por un lado, se reflejan las medias de las puntuaciones otorgadas por los expertos a cada uno de los ítems, tanto en relación a la relevancia como a la claridad del ítem. En este sentido cabe señalar que las puntuaciones se moverán ente 1 y 5, consideraremos aceptable toda puntuación por encima del 3 y buena si es de 4 o mayor.

Por otro lado, en la sección de observaciones recogemos las que los expertos han señalado, haciendo referencia al grado de acuerdo de los expertos sobre las mismas o si son afirmaciones que solo destacan uno o dos expertos.

Tabla 9. Valoraciones de expertos. Competencia I. Planificación		
I. Planificación	Relevancia	Claridad
1. Los miembros del ED priorizan las tareas teniendo en cuenta su urgencia e importancia	4,8	3,4
2. Los miembros del ED planifican reuniones para cumplir los objetivos previstos	4,4	4,6
3. Los miembros del ED organizan el tiempo eficazmente	4,6	4,4
4. Los miembros del ED diseñan planes de trabajo claros y detallados	4,4	4,4
5. Los miembros del ED planifican los plazos para ejecución de tareas con realismo	4,6	5
6. Los miembros del ED planifican acciones que responden a necesidades del centro	4,6	4,6
Observaciones: Uno de los expertos propone redacciones alternativas de los ítems 1 y 2: 1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante 2. Los miembros del ED planifican las reuniones necesarias para cumplir los objetivos previstos Otro de los evaluadores señala que los ítems 1 y 4 pueden resultar contradictorios pues ambos reúnen dos requisitos a la vez (1. urgencia/importancia y 4. claros/detallados).		

Los expertos valoran los 6 ítems relacionados con la competencia de planificación con una alta relevancia, siempre por encima de 4 (sobre 5) y en muchos casos cercana al 5. También son puntuados por encima de 4

respecto a la claridad de los enunciados exceptuando el primero de los ítems. Respecto a este ítem y al siguiente, nos parece que la forma en que uno de los expertos redacta los ítems 1 y 2 hacen que estos ganen en claridad y, además, con ello se salva el inconveniente que plantea el otro experto, al menos en el ítem 1 con la redacción “conjugando lo urgente y lo importante”.

Para la versión definitiva del instrumento, eliminamos el ítem 4 por su baja relevancia (en comparación con los otros) y por ser menos claro (igualmente en comparación con los otros).

Además, decidimos eliminar el ítem 3 ya que aunque la gestión del tiempo (asunto abordado en los ítems 3 y 5) parece ser relevante, la forma de expresarlo en este ítem no parece ser la más clara; en este sentido, parece ser bastante más claro el ítem 5 al aludir a plazos (por tanto con ese ítem ya se cuestiona sobre la gestión del tiempo).

Tabla 10. Valoraciones de expertos. Competencia II. Control y supervisión

II. Control y Supervisión	Relevancia	Claridad
7. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados	4,4	4,6
8. Los miembros del ED se encargan de que en el centro se evalúen los procesos señalando avances, dificultades y propuestas de mejora	4,8	4,6
9. Los miembros del ED controlan el desarrollo de los procesos en todas sus fases	4,2	4
10. Los miembros del ED establecen procedimientos alternativos cuando se detectan desviaciones en los procesos establecidos	4,4	4
11. Los miembros del ED controlan los procesos establecidos para corregir desviaciones	4,4	3,8
12. Los miembros del ED saben dar razón de las actividades que se están desarrollando en el centro	5	4,6

Observaciones:

Uno de los evaluadores alude a que el término “proceso” usado en el ítem 8 puede ser confuso para personas que no estén familiarizadas con el vocabulario de gestión de calidad.

Otro de los expertos señala que los ítems 9, 10 y 11, presentan un proceso en tres pasos que podrían simplificarse en dos. Además, aunque el resto de los expertos no lo manifiesten expresamente, son los tres ítems de más baja puntuación en cuanto a claridad. De hecho, otro de los expertos señala que usar el término “controlan” en el ítem 9 para validar justo la competencia de Control y supervisión no parece coherente y sería bueno usar un sinónimo.

Curiosamente, otro de los expertos indica específicamente en esta competencia que todos los ítems le parecen claros y relevantes.

A la luz de las puntuaciones dadas y de las observaciones de los expertos, vemos necesario redactar un nuevo ítem que haga referencia al proceso descrito en los ítems 9, 10 y 11. Consideramos que es una actuación importante a valorar, como se denota por las puntuaciones referidas a relevancia, pero que puede ser más claramente redactada.

En este sentido, la cambiamos por la siguiente redacción alternativa: “*Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos*”.

Respecto a la primera de las observaciones en que uno de los expertos señala dificultades con el término “procesos”, decidimos mantenerlo tal y como está redactado, ya que la puntuación otorgada por los expertos en el apartado de claridad es bastante alta.

Tabla 11. Valoraciones de expertos. Competencia III. Toma de decisiones

III. Toma de Decisiones	Relevancia	Claridad
13. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones difíciles	4,8	4
14. Los miembros del ED definen los elementos más importantes de una situación para tomar una decisión informada	4,4	3,8
15. Los miembros del ED actúan con rapidez ante las situaciones que así lo exijan	5	5
16. En el centro existe un procedimiento establecido cuando es necesaria una toma de decisiones	4,6	5
17. Los miembros del ED son consecuentes con las decisiones tomadas	4,6	4,2
18. Los miembros del ED justifican adecuadamente las decisiones que adoptan	4,4	4,2

Observaciones:

La única observación realizada por los expertos ante este conjunto de ítems es que uno de ellos señala que los ítems 13 y 14 pueden ser difíciles de valorar si no se pertenece al ED.

Basándonos en la relevancia que se les otorga, decidimos descartar los dos ítems menos valorados en este sentido, el 14 y el 18. Así, además, tenemos en cuenta la recomendación de varios de los expertos de reducir el número de ítems del cuestionario. Entendemos que la competencia podrá ser correctamente valorada respondiendo a los cuatro ítems restantes.

Tabla 12. Valoraciones de expertos. Competencia IV. Negociación

IV. Negociación	Relevancia	Claridad
19. Los miembros del ED asumen responsablemente los acuerdos a los que se llegan en el centro	4,6	5
20. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	4,8	4,8
21. Los miembros del ED son flexibles a la hora de llegar a acuerdos	4,4	4,6
22. Los miembros del ED afrontan el cambio con mentalidad abierta	4,8	4,4
23. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	5	4,6
24. Los miembros del ED están dispuestos a negociar ante situaciones cotidianas de la vida del centro	4,4	4,4

Observaciones:

Uno de los expertos opina que los ítems 20 y 22 apuntan en la misma dirección y tal vez se podría prescindir de uno de los dos. Otro de los expertos señala que en el ítem 19 habría que añadir "que son de su competencia" o "en su nivel de responsabilidad" o alguna frase similar para aclarar que no todo ni en toda medida es responsabilidad del ED. El mismo evaluador también señala que en el ítem 24 habría que indicar de alguna manera que el ED debe negociar cuando la situación lo requiera, pero que hay situaciones que son innegociables.

En este caso eliminamos los ítems valorados con una menor relevancia, es decir, los ítems 21 y 24.

Además, teniendo en cuenta algunas de las observaciones planteadas por los expertos, proponemos una nueva redacción del ítem 19 que incluya las matizaciones que se plantean en el apartado de observaciones. Así, este ítem quedaría redactado de la siguiente forma: *"Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro"*.

Tabla 13. Valoraciones de expertos. Competencia V. Motivación

V. Motivación	Relevancia	Claridad
25. Los miembros del ED transmiten confianza en la realización de los proyectos planteados	4,4	4,4
26. El ED motiva adecuadamente a los profesores para realizar las tareas encomendadas	4,6	4,8
27. El personal responde positivamente a las demandas que realizan los miembros del ED	3,6	3,6
28. Se percibe orgullo por pertenecer a esta comunidad educativa	4,6	4,4
29. En el centro se entienden las dificultades como retos no solo como problemas	4,6	4,4
30. Los miembros del claustro se sienten respaldados por los miembros del ED	4,6	4,6
Observaciones: Los expertos plantean dos pequeños cambios de redacción que harían más claramente entendible los ítems 28 y 29. Señalan que en el ítem 28 se podría cambiar "Se percibe" por "Se manifiesta" y en el 29 "se entienden" por "se afrontan".		

En este caso tomaremos las recomendaciones de los expertos, ya que estamos de acuerdo en que estos pequeños ajustes en la redacción pueden ayudar a la comprensión de los ítems. Además, eliminamos el ítem 27 por su baja relevancia en relación al resto de ítems asociados a esta competencia.

Tabla 14. Valoraciones de expertos. Competencia VI. Innovación

VI. Innovación	Relevancia	Claridad
31. El ED propicia la realización de cambios dentro del centro	4,8	4,2
32. En el centro se estudian nuevas experiencias educativas	4,6	4,6
33. Los miembros del ED ayudan a que se generan nuevos enfoques ante asuntos cotidianos	4,8	4,2
34. En este centro se experimentan nuevas ideas	4,2	4
35. Los miembros del ED velan por que se sistematicen los cambios	5	4,6
36. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	4,6	4,4
Observaciones: Los expertos plantean dos posibles cambios en este conjunto de ítems. En el ítem 35 se cambiaría "sistematizar" por "institucionalizar". Además proponen unir los ítems 32 y 34 por ser muy similares en un nuevo ítem: "En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras".		

Las opiniones de los expertos nos parecen pertinentes, así que incorporaremos al instrumento final las propuestas de cambio, con ello, además, evitamos el ítem 34 que había sido el menos valorado tanto en lo referido a relevancia como a claridad.

Tabla 15. Valoraciones de expertos. Competencia VII. Gestión de los talentos

VII. Gestión de los Talentos	Relevancia	Claridad
37. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades de los miembros del claustro	5	4,2
38. Los miembros del ED conocen los intereses del personal del centro	5	4,4
39. Los miembros del ED consultan al personal en función de sus conocimientos específicos antes de tomar decisiones	5	5
40. Los miembros del ED eligen a las personas más idóneas para cada tarea	5	5
41. Los miembros del ED contrastan con los miembros del claustro su situación profesional y personal en el centro	4,2	3,4
42. Los miembros del ED saben reconocer a los miembros del claustro su buen desempeño en las tareas encomendadas	5	5
Observaciones: Varios expertos coinciden en afirmar que el ítem 41 resulta confuso y además no le dan especial relevancia.		

En este caso la coincidencia de los expertos es alta al valorar muy positivamente todos los ítems menos el 41 del cual, claramente, prescindimos.

Tabla 16. Valoraciones de expertos. Competencia VIII. Proyección

VIII. Proyección	Relevancia	Claridad
43. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo	4,2	4
44. Los miembros del ED transmiten la visión de futuro del centro en diferentes ocasiones	4	3,8
45. Se percibe en la comunidad educativa optimismo ante el futuro del centro	4	4
46. En el centro se pasa a la acción para lograr los objetivos	4	3,8
47. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en diferentes proyectos	4,4	4,2
48. Los miembros del ED transmiten la visión de futuro del centro de diferentes modos	4,4	3,8
Observaciones: Varios expertos señalan la similitud entre los ítems 44 y 48 y plantean la conveniencia de eliminar uno de los dos.		

Estamos ante un conjunto de ítems, que aunque están todos puntuados en cuanto a relevancia con una puntuación de 4 o superior, representan el conjunto de ítems más pobremente evaluado. Ciertamente constatamos que la competencia de proyección es poco frecuente en la literatura sobre el tema. Sin embargo estamos convencidos de la importancia de que los miembros del equipo directivo tengan una visión clara de cómo quieren que sea su centro y cuál es el camino para hacer esa visión realidad, y aunque la palabra

proyección pueda decir poco a los docentes, creemos que lo importante es si reconocen esas actuaciones que señalan los ítems por parte del ED de su centro.

En cualquier caso tenemos en cuenta la idea repetida por varios de los evaluadores que señalan las similitudes entre los ítems 44 y 48, y optamos por refundirlos en un nuevo ítem: “*Los miembros del ED saben transmitir la visión de futuro que tienen del centro*”.

Tabla 17. Valoraciones de expertos. Competencia IX. Comunicación

IX. Comunicación	Relevancia	Claridad
49. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	5	4,6
50. Los miembros del ED son asertivos en la comunicación	4,8	4,2
51. Los miembros del ED verifican la comprensión de las ideas que se pretende transmitir	4,8	4,4
52. Los miembros del ED usan el lenguaje con claridad y concisión	4,8	4,4
53. Los miembros del ED hacen presentaciones eficaces de ideas y proyectos	5	4,4
54. Los miembros del ED usan distintos registros de lenguaje según las situaciones	4,2	4,4

Observaciones:

Los expertos valoran los ítems como relevantes pero, uno de ellos, se cuestionan si el término “asertivo” usado en el ítem 50 puede ser entendido por todos los que respondan el cuestionario.

También plantean el uso de “claridad y concisión” juntos en el ítem 52. Un experto propone una redacción alternativa: “Los miembros del ED son claros y concisos en sus comunicaciones”.

Debido a su baja relevancia eliminaremos de la versión definitiva del instrumento el ítem 54. Además adoptaremos la redacción alternativa del ítem 52 propuesta por uno de los expertos.

Tabla 18. Valoraciones de expertos. Competencia X. Trabajo en equipo

X. Trabajo en Equipo	Relevancia	Claridad
55. Los miembros del ED conocen y aplican herramientas de gestión de equipos de trabajo	4,8	3,8
56. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual	4,4	4
57. El trabajo en equipo produce resultados beneficiosos para el centro	4,6	4,75*
58. Los equipos de trabajo del centro está bien cohesionados	5	4*
59. Los miembros del ED valoran los resultados obtenidos por los equipos de trabajo	4,25*	4,5*
60. El ED funciona como un equipo de trabajo	5	5

Observaciones:

Los ítems marcados con un asterisco (*) han sido valorados por 4 expertos en vez de por 5. El experto que no valora esos ítems no explica el porqué.

Varios expertos coinciden en afirmar que, aunque pueda resultar relevante, el ítem 55 es difícil de comprender y de valorar.

En este caso, basándonos en las observaciones de los expertos sobre el ítem 55, optamos por prescindir del mismo, además de prescindir del ítem 59 por su valoración más baja en el apartado de relevancia.

Entendemos que esta es una competencia muy conocida y que podrá ser fácilmente valorada con los cuatro ítems restantes.

Tabla 19. Valoraciones de expertos. Competencia XI. Competencia emocional		
XI. Competencia Emocional	Relevancia	Claridad
61. Los miembros del ED hacen una correcta valoración de las emociones que se perciben en el ambiente	4,4	2,8
62. Los miembros del ED practican habilidades de escucha activa	4,8	4,2
63. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	5	4,6
64. Los miembros del ED animan a la expresión de las emociones en los ámbitos adecuados para ello	4,6	4
65. Los miembros del ED son capaces de expresar las propias emociones cuando la situación lo requiere	4,6	4,4
66. El ED fomenta celebraciones de diverso tipo en el claustro	4,4	4,2
Observaciones: Algunos expertos señalan que el ítem 61 es difícil de comprender y de valorar.		

Estamos de acuerdo en la apreciación de los expertos y decidimos eliminar el ítem 61, además del 66 que no aparece como demasiado relevante en relación al resto y que valora esta competencia de manera muy indirecta.

Tabla 20. Valoraciones de expertos. Competencia XII. Resolución de conflictos		
XII. Resolución de Conflictos	Relevancia	Claridad
67. Los miembros del ED aplican distintas técnicas de gestión de conflictos	4,8	3,6
68. Los miembros del ED fomentan un clima de convivencia positivo	5	4,4
69. Los miembros del ED detectan los conflictos antes de que se manifiesten	4,8	3,6
70. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos	4,8	4,2
71. Los miembros del ED supervisan el cumplimiento de estos acuerdos	5	4,2
72. Los miembros del ED reaccionan positivamente ante los conflictos	4,8	3,6
Observaciones: Algunos expertos señalan que el ítem 69 es muy ambicioso y difícil de valorar, también señalan como difícil de valorar el ítem 67.		

Siguiendo el consejo de los expertos, expresados tanto en las puntuaciones como en las observaciones, eliminamos los ítems 67 y 69.

Por tanto, nuestro cuestionario inicial compuesto de 72 ítems, tras el juicio de expertos, queda reducido a 53 ítems; con la posibilidad aún abierta a una mayor reducción.

4.2.2. Análisis de la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario.

Una vez validados los contenidos y el diseño del cuestionario gracias al juicio de los expertos (en este caso usando el método de agregados individuales), es necesario valorar la fiabilidad del cuestionario y de los ítems que lo componen, así como su consistencia interna. Para ello hemos realizado una prueba piloto del cuestionario (*Anexo 2*) a un conjunto de 30 profesionales de la educación, todos ellos maestros y profesores en activo en las etapas educativas de enseñanzas no universitarias: educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y postobligatoria (formación profesional y bachillerato); con diferentes bagajes profesionales en cuanto a años de experiencia como docentes y como miembros de equipos directivos, tal como pretendemos que sea la población objetivo de nuestro estudio.

Presentamos a continuación diferentes tablas (de Tabla 21 a Tabla 24) que detallan la composición de nuestro grupo piloto.

En cuanto a sexo y edad, la distribución de los encuestados ha sido la siguiente:

Tabla 21: Muestra para el pilotaje. Distribución por sexo		
Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	7	23,3
Mujer	23	76,7
Total	30	100,0

Tabla 22. Muestra para el pilotaje. Distribución por edad	
Edad	
Media	46,03
Desviación típica	8,637
Mínimo	28
Máximo	59

Como se ha señalado, en el grupo hay personas que trabajan en las diferentes etapas educativas no universitarias, dándose el caso de varias personas que trabajan a la vez en varias etapas del mismo centro.

Tabla 23. Muestra para el pilotaje. Distribución por etapas educativas

Etapas educativas en las que trabaja	Frecuencia	Porcentaje
Educación Infantil	1	3,3
Educación Primaria	2	6,7
Educación Secundaria (ESO y/o Bachillerato)	17	56,7
Formación Profesional	4	13,3
Educación Primaria y ESO-Bachillerato	1	3,3
Educación Secundaria-Formación Profesional	3	10,0
Educación Infantil-Educación Primaria	2	6,7
Total	30	100,0

En cuanto a los años de experiencia como docentes, ya señalábamos que estamos ante un grupo de profesionales en activo, aunque con recorridos profesionales muy diferentes que van desde un mínimo de 3 años a un máximo de 32 años de carrera docente.

Solo en un caso toda la carrera profesional se ha desarrollado en el mismo centro. La distribución de número de años de ejercicio profesional en el centro donde se trabaja en la actualidad también es amplia.

Respecto a la pertenencia al equipo directivo en el momento en que se realiza el cuestionario, dato bastante relevante para nuestra investigación, el 17,2% de los encuestados en este pilotaje, pertenecen al ED. Un 12% de los encuestados no pertenece en estos momentos al ED de su centro, pero sí ha pertenecido al mismo en algún momento, subiendo el dato hasta un 23,3% si nos referimos a los encuestados que tienen experiencia como miembros de ED en algún momento de su carrera profesional en un centro educativo distinto a aquel en que trabajan en la actualidad.

En conclusión, estamos ante un grupo de personas en que un número significativo de ellas tiene experiencia como miembro de un equipo directivo en algún momento de su vida profesional como docentes, yendo esta experiencia desde 2 años a 13.

Poniendo en relación la edad de los participantes con sus años de experiencia profesional en el centro en que trabajan en estos momentos y en otros, y su experiencia como directivos escolares, observamos los siguientes datos.

Tabla 24. Muestra para el pilotaje. Medias de edad y experiencia				
	Edad	Años de experiencia como docente	Años de ejercicio profesional en el centro educativo en que trabaja en la actualidad	Años de experiencia en equipos directivos
Media	46,03	17,83	7,22	2,55
Desviación típica	8,637	9,079	6,116	3,975
Mínimo	28	3	2	0
Máximo	59	32	24	13

Tras un rápido recorrido por el grupo humano que ha sido la base del pilotaje de nuestro cuestionario, a continuación pasamos a centrarnos en la fiabilidad del cuestionario y de los grupos de ítems pertenecientes a la misma competencia.

Gracias al paquete estadístico SPSS hemos podido obtener una medida de la fiabilidad, para ello se analizó la consistencia interna del cuestionario mediante el cálculo del valor del alfa de Cronbach (medida óptima para escalas ordinales de tipo Likert, como es el caso que nos ocupa) tanto a nivel global como por dimensiones de competencias (cada una de ellas delimitadas por 4 o 5 ítems).

Globalmente, obtuvimos un valor del 0,993; mientras que el valor en las diferentes competencias se movió entre un mínimo de 0,892 (Competencia de planificación) y un máximo de 0,975 (Competencia de Comunicación).

Los elevados resultados obtenidos tanto en los coeficientes de fiabilidad como de los índices de homogeneidad nos llevaron a sospechar que algunos de los ítems recogidos en el cuestionario pudiesen ser reiterativos o, al menos, haber sido percibido como tales por los encuestados en la muestra piloto.

A continuación presentamos una tabla en que ponemos en relación el número de ítems que se presentan unidos a cada una de las doce competencias o dimensiones que se pretenden valorar, el alfa de Cronbach de cada una de las dimensiones y los Índices de Homogeneidad (IH) menor y mayor de todos los ítems recogidos en cada una de las dimensiones.

Tabla 25. Coeficientes de fiabilidad e índices de homogeneidad del cuestionario de 53 ítems			
Dimensión	Nº ítems	α de Cronbach	Índice de Homogeneidad
			Mín Max
Planificación	4	0,892	0,620-0,856
Control-supervisión	4	0,902	0,624-0,866
Toma de decisiones	4	0,952	0,802-0,945
Negociación	4	0,915	0,709-0,913
Motivación	5	0,941	0,745-0,898
Innovación	5	0,949	0,760-0,960
Talentos	5	0,968	0,872-0,925
Proyección	5	0,953	0,774-0,929
Comunicación	5	0,975	0,893-0,945
Trabajo en equipo	4	0,940	0,829-0,886
Control emocional	4	0,958	0,803-0,943
Resolución de conflictos	4	0,974	0,911-0,951
Total	53	0,993	0,584-0,976

Como podemos observar, son índices de homogeneidad muy altos. Entendiendo que una medida igual o superior a 0,9 ya nos alerta sobre posibles reiteraciones, parece necesaria una revisión más detallada de los ítems. En cualquier caso no debemos olvidar que ya señalamos que en la etapa de valoración por parte de expertos, la mayoría de ellos coincidieron en mostrar cierta inquietud por la longitud del cuestionario y alguno señaló la posibilidad de que ciertos matices entre ítems de la misma competencia, podían pasar desapercibidos para la población en general.

Por eso, en este momento del proceso, pasamos a analizar los índices de correlación entre los ítems de cada dimensión (de Tabla 26 a Tabla 37), con idea de suprimir algunos de los que presentan una gran correlación, quedándonos con aquellos que pensamos que responden mejor a la idea inicial: valorar el desarrollo de cada competencia por parte del ED, ya que podemos obtener la misma información con un menor número de ítems, lo que ayudaría a los encuestados a responder con más agilidad el cuestionario.

Tabla 26. Coeficientes de correlación. Competencia I. Planificación

Ítems	1	2	3	4
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante	1,000	0,619	0,525	0,577
2. Los miembros del ED planifican las reuniones necesarias para cumplir los objetivos previstos	0,619	1,000	0,899	0,683
3. Los miembros del ED planifican los plazos para ejecución de tareas con realismo	0,525	0,899	1,000	0,740
4. Los miembros del ED planifican acciones que responden a necesidades del centro	0,577	0,683	0,74	1,000

En esta primera dimensión vemos un índice de correlación elevado entre los ítems 2 y 3, y, algo menor, pero también llamativo, entre 3 y 4. Analizando el contenido de los ítems y la forma en que preguntan, entendemos que los ítems 1 y 3 son los más claros y directos. Atendiendo a los índices de homogeneidad y a lo que preguntan, puede ser suficiente con los ítems 1 y 3 para valorar esta competencia. Por lo tanto eliminamos los ítems 2 y 4.

Tabla 27. Coeficientes de correlación. Competencia II. Control y supervisión

Ítems	5	6	7	8
5. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados	1,000	0,583	0,612	0,556
6. Los miembros del ED se encargan de que en el centro se evalúen los procesos señalando avances, dificultades y propuestas de mejora	0,583	1,000	0,864	0,786
7. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos	0,612	0,864	1,000	0,781
8. Los miembros del ED saben dar razón de las actividades que se están desarrollando en el centro	0,556	0,786	0,781	1,000

Los índices de correlación por encima de 0,750, en este caso nos alertan sobre las similitudes entre las parejas de ítems 7 y 6, 8 y 6, y 8 y 7. Estos datos, junto con el análisis del contenido de los cuatro ítems de esta competencia, nos llevan a desechar los ítems 6 y 8, y a quedarnos con el 5 y el 7.

Tabla 28. Coeficientes de correlación. Competencia III. Toma de decisiones

Ítems	9	10	11	12
9. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones difíciles	1,000	0,873	0,656	0,888
10. Los miembros del ED actúan con rapidez ante las situaciones que así lo exijan	0,873	1,000	0,842	0,911
11. En el centro existe un procedimiento establecido cuando es necesaria una toma de decisiones	0,656	0,842	1,000	0,816
12. Los miembros del ED son consecuentes con las decisiones tomadas	0,888	0,911	0,816	1,000

En este caso los altos índices de correlación, junto con la lectura detallada de los ítems nos llevan a concluir que basta con el primer ítem (9) para valorar la competencia toma de decisiones, por tanto eliminamos los ítems 10, 11 y 12.

Tabla 29. Coeficientes de correlación. Competencia IV. Negociación

Ítems	13	14	15	16
13. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro	1,000	0,649	0,702	0,630
14. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	0,649	1,000	0,880	0,685
15. Los miembros del ED afrontan el cambio con mentalidad abierta	0,702	0,880	1,000	0,834
16. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	0,630	0,685	0,834	1,000

En este caso el ítem 15 presenta una alta correlación con los ítems 14 y 16, lo que nos lleva a prescindir del primero, 15, y nos quedamos con los ítems 13, 14 y 16.

Tabla 30. Coeficientes de correlación. Competencia V. Motivación

Ítems	17	18	19	20	21
17. Los miembros del ED transmiten confianza en la realización de los proyectos planteados	1,000	0,907	0,696	0,696	0,724
18. El ED motiva adecuadamente a los profesores para realizar las tareas encomendadas	0,907	1,000	0,834	0,789	0,693
19. Se manifiesta orgullo por pertenecer a esta comunidad educativa	0,696	0,834	1,000	0,927	0,673
20. En el centro se afrontan las dificultades como retos no solo como problemas	0,696	0,789	0,927	1,000	0,670
21. Los miembros del claustro se sienten respaldados por los miembros del ED	0,724	0,693	0,673	0,670	1,000

Cinco ítems se han mantenido en esta competencia y, al analizar los índices de correlación podemos observar valores elevados entre diferentes parejas de ítems: 17 y 18, 18 y 19, 18 y 20, 19 y 20. En algunos casos las medidas de la correlación entre ítems de hecho se acercan mucho al valor uno. Todos estos motivos nos han llevado a considerar que con solo el ítem 21 podemos valorar esta dimensión.

Tabla 31. Coeficientes de correlación. Competencia VI. Innovación

Ítems	22	23	24	25	26
22. El ED propicia la realización de cambios dentro del centro	1,000	0,893	0,932	0,734	0,770
23. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras	0,893	1,000	0,865	0,702	0,779
24. Los miembros del ED ayudan a que se generen nuevos enfoques ante asuntos cotidianos	0,932	0,865	1,000	0,849	0,800
25. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios	0,734	0,702	0,849	1,000	0,567
26. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	0,770	0,779	0,800	0,567	1,000

En la competencia de Innovación solo dos ítems presentan dificultades, 22 y 24, y entendemos que podemos prescindir de ellos, quedándonos con los ítems 23, 25 y 26.

Tabla 32. Coeficientes de correlación. Competencia VII. Gestión de los talentos

Ítems	27	28	29	30	31
27. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades de los miembros del claustro	1,000	0,946	0,800	0,760	0,813
28. Los miembros del ED conocen los intereses del personal del centro	0,946	1,000	0,845	0,832	0,846
29. Los miembros del ED consultan al personal en función de sus conocimientos específicos antes de tomar decisiones	0,800	0,845	1,000	0,909	0,929
30. Los miembros del ED eligen a las personas más idóneas para cada tarea	0,760	0,832	0,909	1,000	0,895
31. Los miembros del ED saben reconocer a los miembros del claustro su buen desempeño en las tareas encomendadas	0,813	0,846	0,929	0,895	1,000

En este caso las elevadísimas medidas de correlación nos hacen decidarnos por seleccionar un solo ítem para medir el valor de esta competencia. Por ello seleccionamos el ítem 27 (ya que conocer las capacidades y habilidades de los miembros del claustro es la llave para la gestión de talentos) y prescindimos de los restantes.

Tabla 33. Coeficientes de correlación. Competencia VIII. Proyección

Ítems	32	33	34	35	36
32. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo	1,000	0,890	0,704	0,811	0,815
33. Los miembros del ED saben transmitir la visión de futuro que tiene del centro	0,890	1,000	0,801	0,828	0,867
34. Se percibe en la comunidad educativa optimismo ante el futuro del centro	0,704	0,801	1,000	0,688	0,725
35. En el centro se pasa a la acción para lograr los objetivos establecidos	0,811	0,828	0,688	1,000	0,895
36. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en diferentes proyectos	0,815	0,867	0,725	0,895	1,000

En este caso también tenemos varias parejas de ítems con elevados índices de correlación, lo que nos lleva a descartar los ítems 33, 35 y 36, y quedarnos con los ítems 32 y 34 para valorar esta dimensión.

Tabla 34. Coeficientes de correlación. Competencia IX. Comunicación

Ítems	37	38	39	40	41
37. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	1,000	0,927	0,925	0,885	0,832
38. Los miembros del ED son asertivos en la comunicación	0,927	1,000	0,908	0,913	0,852
39. Los miembros del ED verifican la comprensión de las ideas que se pretende transmitir	0,925	0,908	1,000	0,873	0,843
40. Los miembros del ED son claros y concisos en sus comunicaciones	0,885	0,913	0,873	1,000	0,920
41. Los miembros del ED hacen presentaciones eficaces de ideas y proyectos	0,832	0,852	0,843	0,920	1,000

Ya algunos expertos nos habían adelantado que los ítems de esta dimensión podían resultar demasiado parecidos, impresiones que vienen corroboradas por los datos y que nos llevan a seleccionar el ítem 37 para valorar la competencia comunicativa, descartándose los ítems 38, 39, 40 y 41. Creemos que el ítem 37 es el que más globalmente puede valorar esta competencia y por eso lo seleccionamos frente a los demás.

Tabla 35. Coeficientes de correlación. Competencia X. Trabajo en equipo

Ítems	42	43	44	45
42. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual	1,000	0,835	0,813	0,803
43. El trabajo en equipo produce resultados beneficiosos para el centro	0,835	1,000	0,803	0,758
44. Los equipos de trabajo del centro están bien cohesionados	0,813	0,803	1,000	0,773
45. El ED funciona como un equipo de trabajo	0,803	0,758	0,773	1,000

Las correlaciones entre los cuatro ítems con los que contábamos para valorar esta competencia, se sitúan todas por encima del valor 0,750. Esto nos hace seleccionar de entre los cuatro, aquellos que entendemos que mejor describen la competencia que deseamos valorar, en este caso los ítems 42 y 44.

Tabla 36. Coeficientes de correlación. Competencia XI. Competencia emocional

Ítems	46	47	48	49
46. Los miembros del ED practican habilidades de escucha activa	1,000	0,780	0,910	0,918
47. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	0,780	1,000	0,769	0,795
48. Los miembros del ED animan a la expresión de las emociones en los ámbitos adecuados para ello	0,910	0,769	1,000	0,936
49. Los miembros del ED son capaces de expresar las propias emociones cuando la situación lo requiere	0,918	0,795	0,936	1,000

De nuevo ante los elevados índices de correlación existentes entre los distintos ítems, seleccionamos uno de ellos que pueda ser el que mejor recoja la intención de valorar la competencia emocional del equipo directivo, en este caso seleccionamos para ello el ítem 47.

Tabla 37. Coeficientes de correlación. Competencia XII. Resolución de conflictos

Ítems	50	51	52	53
50. Los miembros del ED fomentan un clima de convivencia positivo	1,000	0,882	0,907	0,871
51. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos	0,882	1,000	0,943	0,918
52. Los miembros del ED supervisan el cumplimiento de estos acuerdos	0,907	0,943	1,000	0,898
53. Los miembros del ED reaccionan positivamente ante los conflictos	0,871	0,918	0,898	1,000

Como en el caso anterior nos quedaremos con un solo ítem, el 50, para valorar la competencia del ED en la resolución de conflictos.

Así, tras este proceso de ajuste nos hemos quedado con 20 ítems que entendemos que son suficientes, en base a los datos que hemos obtenidos del pilotaje, para valorar las 12 competencias seleccionadas como clave en los equipos directivos. Estos ítems, que se corresponden con actuaciones del ED, son:

I. PLANIFICACIÓN

1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante.
2. Los miembros del ED planifican los plazos para la ejecución de tareas con realismo.

II. CONTROL-SUPERVISIÓN

3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados.
4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos.

III. TOMA DECISIONES

5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones difíciles.

IV. NEGOCIACIÓN

6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro.
7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas.
8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso.

V. MOTIVACIÓN

- 9. Los miembros del claustro se sienten respaldados por los miembros del ED.

VI. INNOVACIÓN

- 10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras.
- 11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios.
- 12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica.

VII. GESTIÓN DE TALENTOS

- 13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades de los miembros del claustro.

VIII. PROYECCIÓN

- 14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo.
- 15. Se percibe en la comunidad educativa optimismo ante el futuro del centro.

IX. COMUNICACIÓN

- 16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas.

X. TRABAJO EN EQUIPO

- 17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual.
- 18. Los equipos de trabajo del centro están bien cohesionados.

XI. CONTROL EMOCIONAL

- 19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional.

XII. RESOLUCIÓN CONFLICTOS

- 20. Los miembros del ED fomentan un clima de convivencia positivo.

4.3. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO EN SU VERSIÓN DEFINITIVA (20 ÍTEMS).

4.3.1. Análisis de fiabilidad.

Tomando ahora la versión reducida del cuestionario compuesta por los 20 ítems seleccionados, y analizando las respuestas de la muestra piloto, volvemos a calcular el valor del alfa de Cronbach, tanto a nivel global

como de cada uno de los 20 ítems que hemos seleccionado para la evaluación de nuestras 12 competencias clave, con intención de valorar la consistencia interna del cuestionario.

Globalmente, obtenemos ahora un valor del 0,966; mientras que el valor de las diferentes competencias (por supuesto solo de aquellas que tienen más de un ítem) se movió entre un máximo de 0,893 (Trabajo en equipo) y un mínimo de 0,689 (Planificación).

A continuación, se pueden ver todos los valores en la tabla que sigue.

Tabla 38. Coeficientes de fiabilidad e índices de homogeneidad del cuestionario de 20 ítems				
Dimensión	Nº ítems	α de Cronbach	Índice de Homogeneidad	
			Mín	Max
I. Planificación	2	0,689	0,525	
II. Control y supervisión	2	0,756	0,612	
III. Toma de decisiones	1	---	---	
IV. Negociación	3	0,841	0,693-0,740	
V. Motivación	1	---	---	
VI. Innovación	3	0,861	0,667-0,838	
VII. Gestión de Talentos	1	---	---	
VIII. Proyección	2	0,824	0,704	
IX. Comunicación	1	---	---	
X. Trabajo en equipo	2	0,893	0,813	
XI. Competencia emocional	1	---	---	
XII. Resolución de conflictos	1	---	---	
Total	20	0,966	---	

Los elevados valores obtenidos apuntan a una elevada consistencia interna del cuestionario. De hecho, obtenemos valores muy parecidos a los que obteníamos en la anterior versión del cuestionario de 53 ítems, lo que nos indica que no ha habido pérdida de información con la reducción realizada, aunque sí ganamos en agilidad de cara a los encuestados que en vez de responder a 53 ítems lo harán a algo menos de la mitad.

Comprobamos también los Índices de Homogeneidad resultantes en esta nueva versión del cuestionario de 20 ítems que se mueven entre valores de 0,933 y 0,540; si bien persisten todavía algunos ítems con altos IH consideramos que los ítems finalmente seleccionados son los necesarios para nuestro propósito y seguir reduciendo podría simplificar en exceso el cuestionario y hacerlo poco relevante.

4.3.2. Validación del constructo.

Para la validación final del constructo, optamos por el procedimiento de Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Presentamos a continuación los resultados más relevantes de las diferentes fases del análisis:

1) *Significatividad de la matriz de correlaciones* entre los ítems del cuestionario. Para probar la idoneidad del procedimiento hemos utilizado los siguientes parámetros: Determinante de R, Prueba de esfericidad de Bartlett y el KMO. En la Tabla 39 se puede comprobar como todos los valores obtenidos avalan la significatividad de la matriz R y por tanto la conveniencia del uso de la técnica para analizar la estructura subyacente al cuestionario (Determinante de R muy cercano a cero, χ^2 muy alto y significativo y KMO superior a 0,50).

Tabla 39. Determinante de R, prueba de la esfericidad de Barlett y KMO del cuestionario de 20 ítems		
Determinante de R		1,938E-19
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,567
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	538,593
	gl	190
	Sig.	0,000

2) *Factorización*: Sometimos a la matriz R a dos procedimientos distintos: Componentes Principales y Máxima Verosimilitud. Los criterios de selección de factores fueron el de $\lambda > 1$ y porcentaje de Varianza explicado $> 80\%$. Una vez aplicados los criterios en ambas factorizaciones el número de factores seleccionados fueron 3, con un nivel de explicación bastante bueno, del 80% y del 75%, respectivamente en cada procedimiento de factorización (véase tabla 40).

Tabla 40. Procedimientos de factorización del cuestionario de 20 ítems									
Componente / Factor	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado (Componentes Principales)			Sumas de extracción de cargas al cuadrado (Máxima Verosimilitud)		
	Total	% de varianza	Total	Total	Total	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	12,465	62,325	6,886	6,886	6,886	62,325	6,886	34,429	34,429
2	2,157	10,783	7,012	7,012	7,012	73,108	7,012	35,058	69,487
3	1,390	6,948	1,164	1,164	1,164	80,056	1,164	5,819	75,307
4	,910	4,551	84,607						
---	---	---	---						
19	,001	,005	99,998						
20	,000	,002	100,000						
Método de extracción: análisis de Componentes Principales y Máxima Verosimilitud.									

Si analizamos las Comunalidades de los diferentes ítems en uno y otro proceso de factorización vemos que todos ellos están bien representados ya que son superiores a 0,5 y los dos casos que no llegan a ese nivel son muy cercanos a este valor, lo que viene a ratificar que la solución de tres factores es satisfactoria. Conviene señalar también, que el hecho de que haya algunas comunalidades muy elevadas (>0,90) puede ser un síntoma de que los factores estén correlacionados entre sí.

Tabla 41. Comunalidades del cuestionario de 20 ítems

Ítems	h ²			
	Componentes principales		Máxima verosimilitud	
	Inicial	Extracción	Inicial	Extracción
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante	1,000	0,824	0,979	0,484
2. Los miembros del ED planifican los plazos para ejecución de tareas con realismo	1,000	0,666	0,977	0,650
3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados	1,000	0,909	0,997	0,999
4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos	1,000	0,739	0,995	0,724
5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones difíciles	1,000	0,868	0,994	0,837
6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro	1,000	0,818	0,997	0,891
7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	1,000	0,759	0,939	0,705
8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	1,000	0,814	0,955	0,742
9. Los miembros del claustro se sienten respaldados por los miembros del ED	1,000	0,843	0,995	0,804
10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras	1,000	0,848	0,972	0,779
11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios	1,000	0,646	0,997	0,604
12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	1,000	0,707	0,996	0,702
13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades de los miembros del claustro	1,000	0,953	0,999	0,974
14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo	1,000	0,820	0,981	0,827
15. Se percibe en la comunidad educativa optimismo ante el futuro del centro	1,000	0,802	0,987	0,703
16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	1,000	0,856	0,988	0,826
17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual	1,000	0,723	0,997	0,748
18. Los equipos de trabajo del centro están bien cohesionados	1,000	0,739	0,950	0,606
19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	1,000	0,781	0,994	0,466
20. Los miembros del ED fomentan un clima de convivencia positivo	1,000	0,895	0,997	0,989

3) *Rotación*: En principio íbamos a someter ambas factorizaciones a una rotación oblicua (Promax) y a otra ortogonal (Varimax), pero una vez realizadas las rotaciones oblicuas (Tabla 41) comprobamos que entre todos los factores seleccionados se daban altas correlaciones, por lo que desestimamos la rotación ortogonal y, dado que nos indicaba la existencia de un factor de segundo orden, vimos la posibilidad de probar la unidimensionalidad del cuestionario (Tabla 42).

Tabla 42. Matrices de correlaciones del cuestionario de 20 ítems							
MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE COMPONENTES Componentes Principales				MATRIZ DE CORRELACIONES ENTRE FACTORES Máxima Verosimilitud			
Componente	1	2	3	Factor	1	2	3
1	1	,611	,527	1	1	,578	,566
2	,611	1	,545	2	,578	1	,549
3	,527	,545	1	3	,566	,649	1
Método de extracción: Componentes Principales. Método de rotación Oblicua Promax				Método de extracción: Máxima Verosimilitud. Método de rotación Oblicua Promax			

De entre las dos soluciones rotadas comprobamos que en la realizada con el procedimiento de extracción de Máxima Verosimilitud se obtenía un mejor ajuste a la estructura simple que en la de Componentes Principales. Los resultados obtenidos se recogen en la Tabla 43.

Los tres factores se pueden considerar específicos, consistentes (al menos la mitad de sus saturaciones son superiores a 0,6), básicamente son unipolares (en el primero cabría una cierta bipolaridad).

Tabla 43. Factores del cuestionario de 20 ítems (1)			
Ítems	1	2	3
12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	0,903		
13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades de los miembros del claustro	0,899		
11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios	0,883	-0,312	
10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras	0,854		
5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones difíciles	0,759	0,345	
14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo	0,632		0,460
2. Los miembros del ED planifican los plazos para ejecución de tareas con realismo	0,469	0,396	
19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	0,461		
18. Los equipos de trabajo del centro están bien cohesionados	0,458		
6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro		0,872	

Tabla 43 (cont.). Factores del cuestionario de 20 ítems (1)			
Ítems	1	2	3
7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas		0,828	
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante		0,716	
4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos		0,674	
20. Los miembros del ED fomentan un clima de convivencia positivo	0,544	0,622	
3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados	-0,535	0,423	0,921
9. Los miembros del claustro se sienten respaldados por los miembros del ED			0,667
15. Se percibe en la comunidad educativa optimismo ante el futuro del centro	0,495		0,638
8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso			0,581
17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual	0,441		0,564
16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	0,303		0,552

Para explicar la robustez del cuestionario pasamos a expresar de manera gráfica, con una nueva tabla, los resultados que acabamos de presentar en la matriz patrón obtenida al usar como método de extracción Máxima verosimilitud:

Tabla 44. Factores del cuestionario de 20 ítems (2)	
MÉTODO DE EXTRACCIÓN: MÁXIMA VEROSIMILITUD	
Factor	Ítem
Factor 1	2 – 5 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 18 – 19
Factor 2	1 – 4 – 6 – 7 – 20
Factor 3	3 – 8 – 9 – 15 – 16 – 17

Y ya que queremos trabajar sobre la robustez del cuestionario, presentamos de este mismo modo los resultados obtenidos en la matriz patrón usando como método de extracción componentes principales (Tabla 45).

Tabla 45. Factores del cuestionario de 20 ítems (3)

MÉTODO DE EXTRACCIÓN: COMPONENTES PRINCIPALES	
Factor	Ítem
Factor 1	2 – 5 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15 – 17 – 20
Factor 2	3 – 4 – 6 – 8 – 9 – 16 – 18
Factor 3	1 – 7 – 19

Observando estas dos tablas podemos ver que bastantes de los ítems quedan agrupados de manera similar. Entre los primeros factores obtenidos por los dos métodos utilizados, encontramos 7 ítems comunes (los número 2, 5, 10, 11, 12, 13 y 14). Ambos factores son los que mayor número de ítems tienen en ambos procedimientos y tienen un elevado número de ítems en común.

Encontramos también muchas similitudes entre el segundo factor obtenido por el método de componentes principales y el tercer factor del método de máxima verosimilitud; presentan 4 ítems en común (los números 3, 8, 9 y 16), lo que es una cifra alta teniendo en cuenta que son factores algo más pequeños que los primeros.

Finalmente, si comparamos los factores restantes, encontramos dos ítems en común (1 y 7), lo que también es positivo, teniendo en cuenta que en esta ocasión comparamos los factores con menor número de ítems obtenidos por ambos procedimientos.

En total, 13 de los 20 ítems del cuestionario quedan agrupados del mismo modo en los factores obtenidos por ambos métodos de extracción, lo que apunta a una buena robustez.

4) Interpretación de los Factores: Por último sería interesante, llegados a este punto, hacer la interpretación de los factores, tratando de explicar la relación existente entre los ítems agrupados en los mismos factores. Sin embargo, vamos a optar por posponer este último procedimiento. Consideramos más importante delimitar los factores que nos servirán de referencia en el estudio final a partir de los datos obtenidos de la muestra en la realidad de la Comunidad de Madrid. Además, aún vimos necesario realizar unos últimos ajustes en el cuestionario antes de llevarlo a esta realidad.

4.3.3. Versión definitiva del cuestionario.

Iniciamos el diseño de nuestro instrumento de validación con 72 ítems que quedó reducido a 53 tras el juicio de los expertos. A continuación, el pilotaje se inició con un cuestionario de 53 ítems, que pudimos reducir a 20 ítems, apoyados en los datos obtenidos de los índices de correlación de ítems de cada dimensión o competencia.

Tras la consulta realizada a los expertos, los datos obtenidos a partir del pilotaje realizado y los cálculos efectuados, podemos concluir que la prueba es adecuada para ser usada con la población objetivo de nuestra investigación: docentes de la escuela pública (en nuestro caso acotaremos el estudio a la Comunidad de Madrid) con la finalidad de valorar el desarrollo de las 12 competencias que nosotros hemos definido como clave para el buen desempeño de los ED de estos centros educativos.

Sin embargo, antes de presentar la versión definitiva de nuestro instrumento, vamos a introducir algunos pequeños cambios finales. Hemos ido reduciendo ítems en base a los resultados obtenidos en los distintos procedimientos y a nuestro juicio, en cada una de las dimensiones, pero sería bueno antes de dar por cerrado el instrumento, hacerle algunas correcciones que completen matices que han podido quedar fuera o sustituir algún ítem que se apoya demasiado en percepciones de los encuestados por otros que ya los expertos señalaban como más fáciles de valorar. Además, hemos optado por incluir un ítem más, que figurará fuera de toda competencia. Este ítem pretende valorar globalmente el desempeño del ED, de tal modo que podremos poner en relación la valoración que los docentes hacen del desempeño del ED con el desarrollo de las competencias señaladas. Este ítem quedaría redactado de la siguiente manera: “Valora globalmente la labor del ED del centro” y, como el resto de ítems se valoraría de 0 a 10, correspondiendo el valor 0 a “No sabe”. El cuestionario final figura en el *Anexo 3*.

A continuación, en la Tabla 46, presentamos la versión del instrumento de 20 ítems sobre la que se ha realizado el pilotaje y la que usaremos como versión definitiva, explicando el porqué de los cambios.

Tabla 46. Cambios para la versión definitiva del cuestionario

Cuestionario pilotaje reducido a 20 ítems	Cuestionario final
I. PLANIFICACIÓN	I. PLANIFICACIÓN
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante 2. Los miembros del ED planifican los plazos para la ejecución de tareas con realismo	1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante 2. Los miembros del ED planifican los plazos para la ejecución de tareas con realismo
II. CONTROL Y SUPERVISIÓN	II. CONTROL Y SUPERVISIÓN
3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados 4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos	3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados 4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos
III. TOMA DE DECISIONES	III. TOMA DE DECISIONES
5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones difíciles	5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones
IV. NEGOCIACIÓN	IV. NEGOCIACIÓN
6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro 7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas 8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro 7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas 8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso
V. MOTIVACIÓN	V. MOTIVACIÓN
9. Los miembros del claustr se sienten respaldados por los miembros del ED.	9. Los miembros de la comunidad educativa se sienten respaldados por los miembros del ED
VI. INNOVACIÓN	VI. INNOVACIÓN
10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras 11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios 12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras 11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios 12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica

Tabla 46 (cont.). Cambios para la versión definitiva del cuestionario

Cuestionario pilotaje reducido a 20 ítems	Cuestionario final
VII. GESTIÓN DE TALENTOS	VII. GESTIÓN DE TALENTOS
13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades de los miembros del claustro	13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades del personal que trabaja en el centro
VIII. PROYECCIÓN	VIII. PROYECCIÓN
14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo 15. Se percibe en la comunidad educativa optimismo ante el futuro del centro	14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo 15. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en este proyecto
IX. COMUNICACIÓN	IX. COMUNICACIÓN
16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas
X. TRABAJO EN EQUIPO	X. TRABAJO EN EQUIPO
17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual 18. Los equipos de trabajo del centro están bien cohesionados	17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual 18. El ED funciona como un equipo de trabajo
XI. COMPETENCIA EMOCIONAL	XI. COMPETENCIA EMOCIONAL
19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional
XII. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	XII. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
20. Los miembros del ED fomentan un clima de convivencia positivo	20. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos
	VALORACIÓN GLOBAL
	El equipo directivo realiza una buena labor en el desempeño de sus funciones

Como se puede observar algunos cambios suponen simplemente sustituir o eliminar alguna palabra. En el ítem 5 eliminamos la palabra “difícil” ya que entendemos que lo importante es que el ED esté preparado para tomar decisiones, no solo las difíciles, además “difíciles” es un término muy sujeto a la subjetividad de la persona que responde.

Por supuesto todas las respuestas estarán siempre sujetas la opinión de los encuestados, pero entendíamos que algunas lo hacían en demasía, como los ítems 15 y 18, que por ello han sido sustituidos por otros ítems que habíamos descartado con anterioridad, pero que hemos decidido recuperar para la versión final buscando más coherencia en el conjunto de los ítems.

También hablamos de un cambio de personas implicadas en los ítems 9 y 13 ampliándose a la totalidad de los miembros de la Comunidad Educativa.

Finalmente, para el ítem 20, al ser el único para la competencia de resolución de conflictos, hemos buscado una redacción más genérica.

Así queda delimitado nuestro cuestionario (*Anexo 3*) que en la siguiente etapa de este estudio llevaremos a la realidad de los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid, buscando tanto su definitiva validación como evaluar el desarrollo competencial de los ED de estos centros, y verificar si un positivo desarrollo de nuestras 12 competencias se corresponde a un trabajo eficaz en el cumplimiento de las funciones que tienen encomendadas.

Un cuestionario que consta de tres partes. Una *primera parte* en que se explica su objetivo, los destinatarios del instrumento de evaluación y sus dos secciones (Datos de identificación y Valoración de las competencias del ED).

La *segunda parte*, que se corresponden con su primera sección (Datos de identificación), donde se demandan algunos datos válidos para el análisis estadístico pero que preservan el anonimato de la persona que lo responde. Estos datos son:

- Sexo
- Edad
- Años de experiencia como docente
- Etapa o etapas educativas en las que trabaja
- Pertenencia en esos momentos al ED del centro
- Pertenencia en algún momento anterior al ED del centro
- Pertenencia en algún momento al ED de algún otro centro

Finalmente, la *tercera parte* (correspondiente a la sección segunda: Valoración de las competencias del ED) que es una escala tipo Likert con 21 afirmaciones o ítems sobre los que valorar el grado de acuerdo desde 1 (Nada de acuerdo) hasta 10 (Totalmente de acuerdo), existiendo también la opción de respuesta 0 (No sabe/No contesta). Los 20 primeros ítems se corresponden con actuaciones del ED relacionadas directamente con nuestras 12 competencias clave, como se indica en el mismo cuestionario:

- I. Planificación: ítems 1 y 2
- II. Control y supervisión: ítems 3 y 4
- III. Toma de decisiones: ítem 5
- IV. Negociación: ítems 6, 7 y 8
- V. Motivación: ítem 9
- VI. Innovación: ítems 10, 11 y 12
- VII. Gestión de los talentos: ítem 13

VIII. Proyección: ítems 14 y 15

IX. Comunicación: ítem 16

X. Trabajo en equipo: ítems 17 y 18

XI. Competencia emocional: ítem 19

XII. Resolución de conflictos: ítem 20

Como ya señalamos, el ítem 21 es de valoración global de la labor del ED.

**C₅. LOS EQUIPOS
DIRECTIVOS DE LOS
CENTROS PÚBLICOS
DE LA COMUNIDAD
DE MADRID.
Evaluación del
desarrollo de nuestras
12 competencias clave**



CAPÍTULO 5. LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE NUESTRAS 12 COMPETENCIAS CLAVE.

5.1. LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE CENTROS PÚBLICOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID.

5.1.1. Población y obtención de la muestra.

En la última fase de validación del cuestionario vamos a llevarlo en su versión final de 21 ítems a los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid buscando no solo la validación del cuestionario sino también conocer la realidad de los ED en este contexto.

Para ello, nos hemos puesto en contacto vía email con los centros públicos de la Comunidad de Madrid. Hemos escrito a algo más de 1300 centros (exactamente 1370 solicitudes enviadas), planteándoles la posibilidad de colaborar en la investigación (Anexo 4). Aunque lógicamente el correo iba dirigido a los Directores de los centros, en ellos se les pedía difundir el cuestionario entre los docentes del centro, animando a todos aquellos que así lo deseen a contestar nuestro cuestionario, bien sea en formato papel o formato online según la conveniencia de los encuestados.

Esta invitación dirigida a los Directores de los centros ha sido valorada generalmente por ellos mismos, y en muchos casos de los que hemos recibido respuesta, por los ED. En total hemos recibido respuesta de algo más de 50 centros, en algún caso (5 centros) para explicar los motivos por los que no podían en esos momentos participar en la investigación y en la mayoría de los casos (48) para responder afirmativamente. De estos 48 centros, 16 optaron por rellenar el cuestionario en papel y 32 por vía online; esta decisión siempre ha sido tomada por la persona de contacto en el centro, en la mayoría de los casos el Director, en un par de ocasiones el Secretario y en otra el Jefe de estudios, basándose en el conocimiento de sus compañeros y en el nivel de uso de los medios técnicos por parte de estos así como por la costumbre más o menos asentada en el centro de hacer gestiones similares por una u otra vía.

Como se puede deducir, 1370 solicitudes enviadas frente a 53 respuestas, implican una gran cantidad de centros de los que no se ha obtenido respuesta alguna. La tasa respuesta fue de 3,89% teniendo en cuenta de que las 1370 solicitudes enviadas, 8 correos nos fueron devueltos por fallos en el sistema.

De entre los centros que se ha obtenido respuesta, algunos han respondido colaborando a nivel personal (lógicamente Directores o Jefes de estudio que son generalmente los responsables del correo en los centros) pero no han querido enviar el cuestionario a sus compañeros, otros lo han hecho enviando además el cuestionario a sus compañeros por si alguno quería responder pero sin ser por ello una apuesta del propio centro y, finalmente, hay un grupo que ha decidido implicarse más activamente con el ánimo de obtener una valoración que les ayudase como equipo.

En cualquier caso, algunas de las personas a las que nos hemos dirigido, nos han comentado dos dificultades vividas en los centros y que influyen en la respuesta cuando llegan peticiones como estas. Por un lado, recibir muchas "demandas de papeles" tanto de la administración como de numerosas personas que en estos momentos también están realizando investigaciones (generalmente en el marco de diferentes tesis). Por otro lado, está el hecho de que, por el propio contenido del cuestionario, los Directores y equipos directivos que se prestan a colaborar saben que van a ser valorados por sus propios compañeros y, como todos entendemos, esto no es fácil.

También es de señalar que varios Directores nos han expresado que les ha gustado mucho el cuestionario, valoran que sea breve, sencillo y fácil de rellenar, y a la vez tiene preguntas concretas y claras. En un par de casos nos han pedido permiso para poder seguir usándolo en el centro de cara a la valoración anual que suelen hacer de su trabajo como equipo en base a las respuestas de sus compañeros.

Además, a los centros que así lo han demandado, se les ha enviado un breve informe con sus resultados, siempre manteniendo el anonimato de los profesores que han respondido, con medias, modas, máximos y mínimos de cada ítem, de manera que ven con facilidad los puntos fuertes y débiles del equipo directivo. En este punto, cabe destacar que hemos buscado desde el inicio del diseño del cuestionario un formato que permitiese que las respuestas fuesen voluntarias y anónimas y así se ha intentado transmitir tanto en la carta de presentación a los centros como en la propia introducción del cuestionario. Ya hemos señalado en alguna ocasión que los datos personales que se piden a los docentes que respondan al mismo, no dejan de ser algunos datos que ayudan para las estadísticas pero que respetan la confidencialidad de los encuestados. En resumen, se busca actuar conforme a principios éticos que toda investigación debe respetar (Martínez Arias, Castellanos López y Chacón Gómez, 2014: 61-62).

Tras este proceso, en total disponemos de 410 cuestionarios correctamente respondidos. Para el análisis estadístico de los datos obtenidos a través de estos cuestionarios se ha utilizado el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 24.

Para el análisis diferencial se ha tenido en cuenta un nivel de confianza del 95,5% por lo que el α utilizado ha sido con un nivel de significación del 5%.

Las pruebas que hemos decidido llevar a cabo son:

- *Para determinar las características técnicas del instrumento*

- Fiabilidad, a través del cálculo del Alpha de Cronbach y los Índices de Homogeneidad.
- Análisis Factorial Exploratorio, ya que permite simplificar las múltiples y complejas relaciones que pueden existir en un conjunto de variables a través de la creación de factores.

- *Para analizar las opiniones de los encuestados y los estudios diferenciales*

- Estadísticos descriptivos: Porcentajes de respuesta, medias y desviaciones típicas.
- Prueba T de Student que compara dos grupos independientes que cumplen los criterios paramétricos.
- ANOVA de un factor. Compara más de dos grupos independientes en los que los valores de la variable a estudiar cumplen los criterios paramétricos.

Por último, es de destacar que no hemos tenido que descartar ningún cuestionario por venir incorrectamente respondido, lo que parece apuntar a que, en efecto, el cuestionario resulta claro y fácil de rellenar. Tampoco nadie ha expuesto quejas de este tipo o en este sentido en la parte de observaciones que contempla el cuestionario.

5.1.2. Composición de la muestra.

A continuación vamos describir el perfil del conjunto de docentes de nuestra muestra, aquellos que han respondido al cuestionario que hemos diseñado. La primera parte del cuestionario, demanda una serie de datos personales que, respetando el anonimato del encuestado, nos permite trazar este perfil y, más adelante, poder establecer diferencias o matices en la respuesta en función de diversas variables como sexo, edad, años de experiencia en la profesión, etapas educativas o experiencia o no como directivos. Estos datos de identificación de la muestra son recogidos de manera ordenadas desde la Tabla 47 a la Tabla 54.

En cuanto a sexo, el cuestionario ha sido respondido por 149 hombres y 261 mujeres, lo que representa en porcentajes un 36,3% frente a 63,7%.

A continuación puede ser interesante hacer un recorrido por las etapas educativas en las que trabajan nuestros encuestados (recordemos que en este caso las respuestas podían ser múltiples ya que hay profesionales que trabajan en varias etapas educativas al mismo tiempo). La distribución por etapas se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 47. Identificación de la muestra según Etapas educativas		
Etapa	Frecuencia	Porcentaje
Educación Infantil	41	10,0
Educación Infantil, Educación Primaria	37	9,0
Educación Primaria	118	28,8
Educación Secundaria (ESO y/o Bachillerato)	148	36,1
Educación Secundaria (ESO y/o Bachillerato), Formación Profesional	1	0,2
Formación Profesional	65	15,9
Total	410	100,0

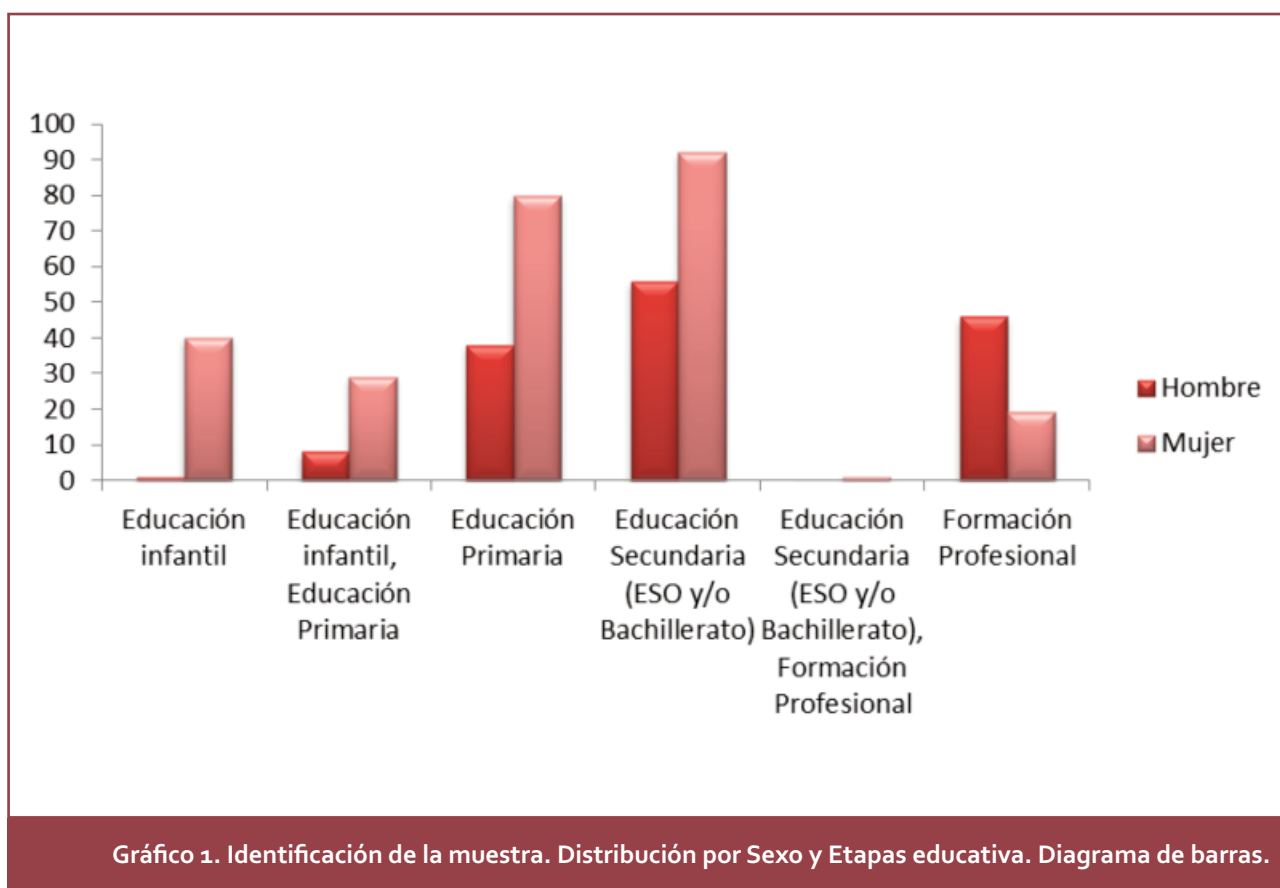
Como podemos observar entre los encuestados casi la mitad, el 47,8%, trabaja en las etapas de Infantil y Primaria; mientras que algo más de la mitad, el 52,2% trabaja en educación secundaria (ESO, Bachillerato, FP). Teniendo en cuenta ambas variables, sexo y etapa educativa en la que se trabaja, podemos hacer un recorrido por el número de encuestados y encuestadas que trabajan en cada etapa educativa (Tabla 48).

Es de señalar que solo en un caso la persona trabaja en tres etapas educativas a la vez (ESO, Bachillerato y FP), cosa normal teniendo en cuenta que en nuestro sistema educativo los profesionales que trabajan en FP rara vez lo hacen además en otras etapas educativas y, cuando lo hacen, no suele ser en dos etapas más. Dado que solo ha habido un caso, en los análisis diferenciales no lo tendremos en cuenta.

Tabla 48. Identificación de la muestra según Etapas educativas y Sexo

Etapas educativas		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Educación Infantil	Recuento	1	40	41
	% dentro de Sexo	0,7	15,3	10,0
Educación Infantil, Educación Primaria	Recuento	5	29	37
	% dentro de Sexo	5,4	11,1	9,0
Educación Primaria	Recuento	38	80	118
	% dentro de Sexo	25,5	30,7	28,8
Educación Secundaria (ESO y/o Bachillerato)	Recuento	56	92	148
	% dentro de Sexo	37,6	35,2	36,1
Educación Secundaria (ESO y/o Bachillerato), Formación Profesional	Recuento	0	1	1
	% dentro de Sexo	0,0	0,4	0,2
Formación Profesional	Recuento	46	19	65
	% dentro de Sexo	30,9	7,3	15,9
Total	Recuento	149	261	410
	% dentro de Sexo	100,0	100,0	100,0

Gráficamente, podemos ver la relación entre las dos variables en el siguiente diagrama de barras:



Respecto a las edades de nuestros encuestados, la media se sitúa entre los 44 y 45 años de edad, con una desviación típica de 10,325. Tenemos entre los encuestados, personas muy jóvenes que acaban de llegar a la profesión y personas próximas a la jubilación o con la edad ya superada pero que siguen ejerciendo. De manera resumida, encontramos estos datos en la siguiente tabla.

Tabla 49. Identificación de la muestra según Edad (1)	
Edad	
Media	44,53
Desviación típica	10,325
Mínimo	23
Máximo	66
Moda	55

También es interesante conocer la distribución de los encuestados por intervalos de edades.

Tabla 50. Identificación de la muestra según Edad (2)			
Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor o igual a 35 años	94	22,9	22,9
De 36 a 54 años	219	53,4	76,3
Mayor o igual de 55 años	97	23,7	100,0
Total	410	100,0	

Gráficamente:

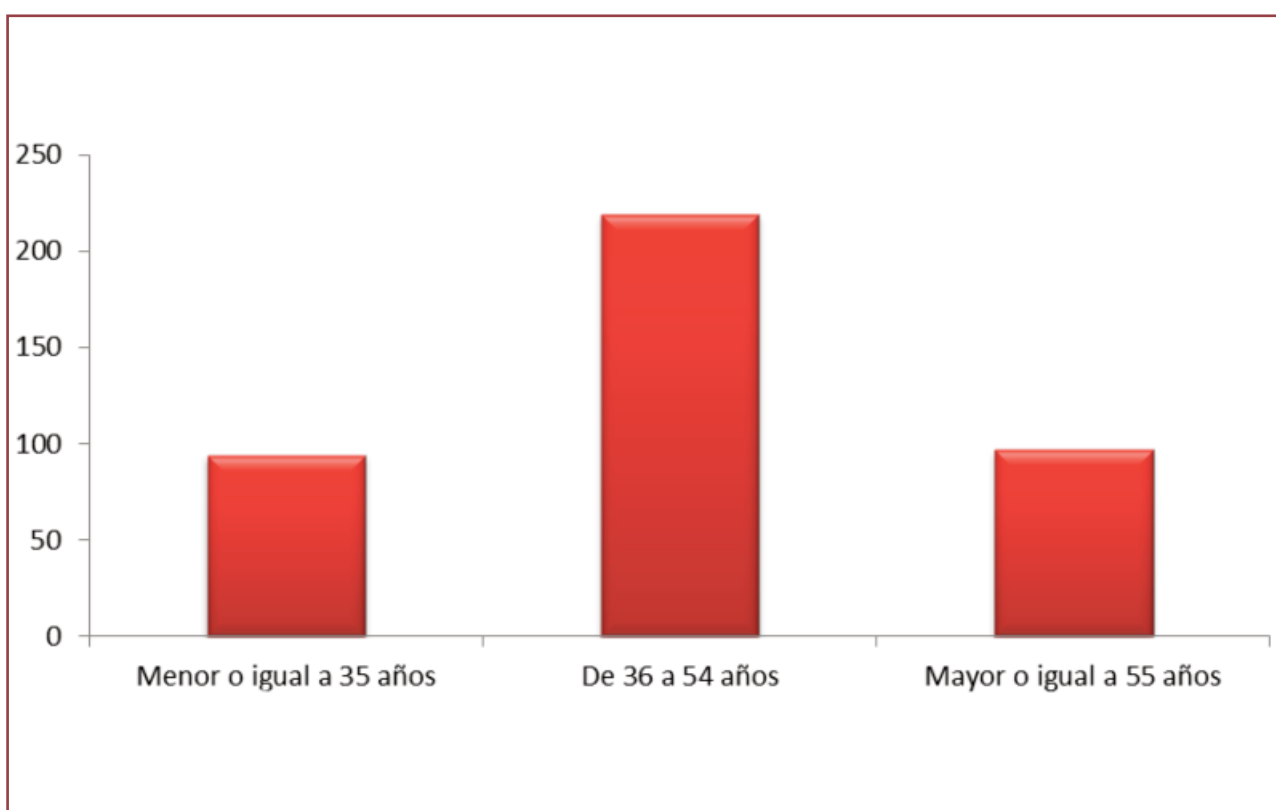


Gráfico 2. Identificación de la muestra. Distribución por Edades. Diagrama de barras

En lógica relación con las edades de los encuestados, encontramos en la siguiente tabla los datos sobre sus años de experiencia profesional.

Tabla 51. Identificación de la muestra según Años de experiencia profesional (1)

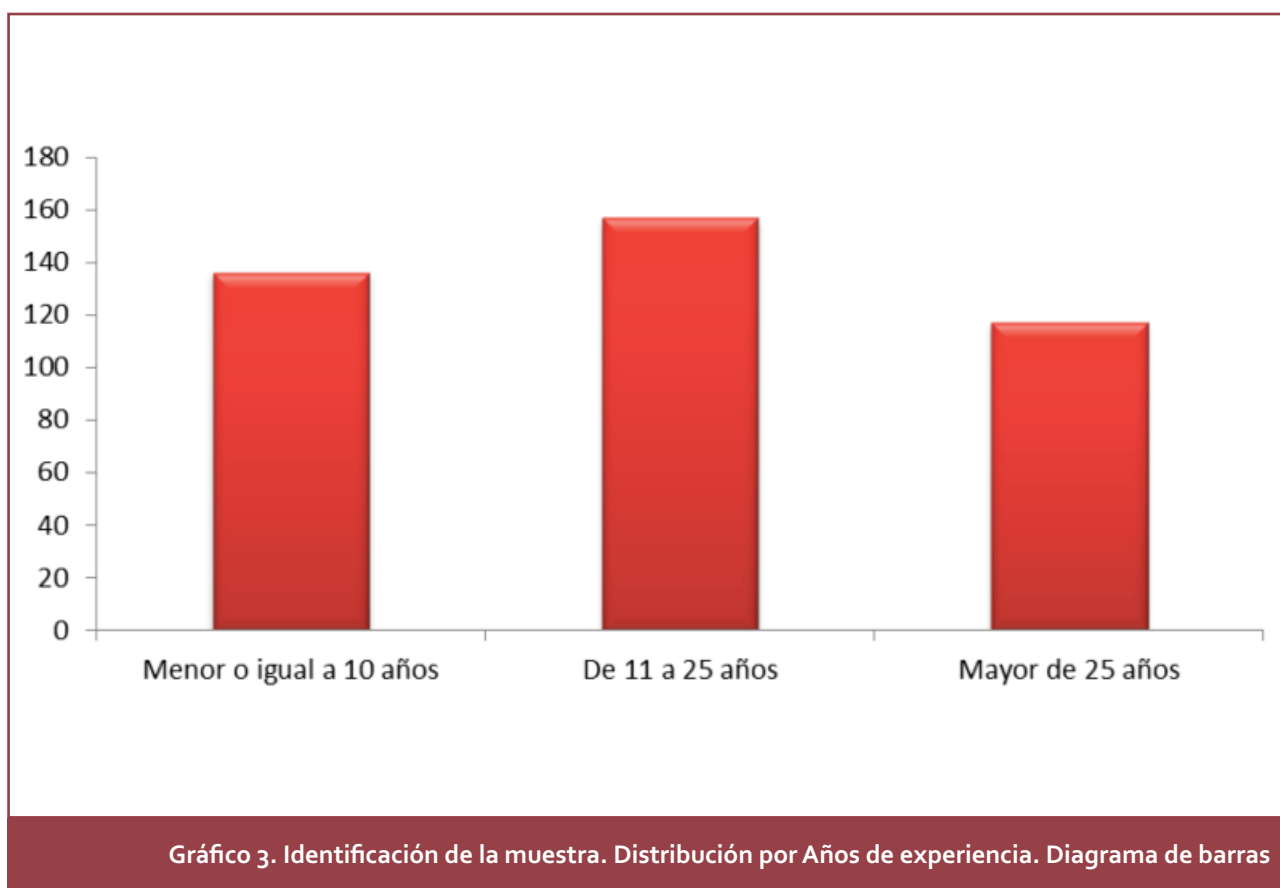
Experiencia profesional	
Media	17,168
Desviación típica	10,878
Mínimo	0
Máximo	42
Moda	12

Como podemos observar nos situamos en algo más de 17 años de media con una desviación típica de 10,878. También en este caso es interesante saber cuántos de nuestros encuestados se sitúan en las diferentes franjas de años de experiencia que hemos establecido.

Tabla 52. Identificación de la muestra según Años de experiencia profesional (2)

Años de experiencia profesional	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Menor o igual a 10 años	136	33,2	33,2
De 11 a 25 años	157	38,3	71,5
Mayor de 25 años	117	28,5	100,0
Total	410	100,0	

Gráficamente:



Una cuestión especialmente interesante para nuestra investigación es saber cuántos de los docentes que han respondido nuestro cuestionario tienen experiencia formando parte de equipos directivos, ya sea en estos momentos (y por tanto han valorado su propio desempeño como equipo a través del cuestionario) o lo fueron, y por ello valoran el ED de sus centros contando con un bagaje distinto.

Tabla 53. Identificación de la muestra según Experiencia como directivos

Experiencia como directivos	Frecuencia	Porcentaje del total de encuestados
Pertenece al ED del centro en que trabaja en la actualidad	51	12,4
Ha pertenecido al ED del centro en que trabaja en la actualidad	65	15,9
Ha pertenecido al ED de un centro distinto al que trabaja en la actualidad	53	12,9
Total	169	41,2

Como vemos en la tabla, 51 de nuestros encuestados pertenecen al ED de sus centros al responder al cuestionario, lo que representa el 12,4% de la muestra. Otras 65 personas (15,9%) han tenido experiencia en los centros en los que trabajan habiendo sido directivos, si bien no lo son ya en el momento de responder la encuesta. Finalmente, 53 personas (12,9%) han tenido experiencia como miembros del Equipos Directivos en centros distintos de aquellos en que trabajan en el momento de responder el cuestionario. Esto nos indica que un total de 169 de los encuestados tienen algún tipo de experiencia como miembros de ED, un 41,2%, un porcentaje muy significativo.

Por último, es interesante conocer los años de experiencia de estos directivos. Tomando solo el grupo de las personas con experiencia como directivos, la media de años de experiencia se sitúa en algo más de 7 años, con una desviación de 6,067.

Tabla 54. Identificación de la muestra según Años de experiencia como directivos

Años de experiencia como directivos	
Media	7,63
Desviación típica	6,067
Mínimo	1
Máximo	28
Moda	3

5.2. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DEFINITIVO.

Cabe recordar que en el diseño inicial del cuestionario partimos de una versión bastante más larga de la que ahora tenemos, compuesta por 72 ítems que respondían a actuaciones propias del ED enmarcadas en nuestras 12 competencias clave. Este diseño fue reduciéndose y mejorándose tras un trabajo de validación y análisis técnico que contempló tres etapas:

1. Validez del contenido y aparente del cuestionario (Juicio de expertos – Agregados individuales).
2. Análisis de la fiabilidad y consistencia interna.
3. Validación de constructo, (siguiendo un procedimiento de Análisis Factorial Exploratorio).

En la última de estas etapas, con un cuestionario ya de 20 ítems muy distinto a los 72 ítems de partida, pasamos por diferentes procesos: comprobamos la significatividad de la matriz de correlaciones entre los ítems del cuestionario, un proceso de factorización y el posterior proceso de rotación.

También nos planteamos realizar la interpretación de factores, pero vimos más conveniente dejarlo para más adelante. En este punto, nos habíamos quedado en 20 ítems atendiendo a los datos numéricos que nos iban arrojando estos procesos, pero al hacer una lectura final de los 20 ítems descubrimos algunas inconsistencias en las que habíamos caído al reducir, por eso reelaboramos algún ítem y sustituimos algún otro por los que habían sido descartados en la primera fase.

Ahora, tras llevar esta versión definitiva del cuestionario a los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid, pasamos a repetir los procedimientos de análisis de la fiabilidad y consistencia interna, y validación del cuestionario incluyendo en este caso, además, la interpretación de factores.

5.2.1. Análisis de la fiabilidad y consistencia interna del cuestionario definitivo.

De nuevo calculamos el alfa de Cronbach tanto globalmente, como para aquellas dimensiones de competencias que estuvieran compuestas por más de un ítem, buscando datos que avalen la consistencia

interna del cuestionario. En este caso distinguiremos en los resultados totales dos posibilidades, el resultado teniendo en cuenta los 20 ítems referidos a nuestras 12 competencias clave y teniendo en cuenta 21 ítems, es decir, los 20 ya señalados más el ítem final que valora el desempeño global de sus funciones por parte del ED y que pondremos en diálogo con los 20 restantes en la valoración de los resultados.

Tabla 55. Coeficientes de fiabilidad e índices de homogeneidad del cuestionario definitivo

Dimensiones de las competencias del E.D.	α de Cronbach	Nº de ítems	Índices de Homogeneidad	
			Mín	Max
Planificación	0,918	2	0,850	
Control y supervisión	0,885	2	0,802	
Toma de decisiones	---	1	---	
Negociación	0,929	3	0,844-0,880	
Motivación	---	1	---	
Innovación	0,912	3	0,817-0,837	
Gestión de Talentos	---	1	---	
Proyección	0,921	2	0,855	
Comunicación	---	1	---	
Trabajo en equipo	0,833	2	0,717	
Competencia emocional	---	1	---	
Resolución de conflictos	---	1	---	
Total	0,980	20		
Total	0,981	21		

Como podemos observar en la tabla ambos valores están por encima del 0,9 lo que confirma la alta consistencia interna del cuestionario y que no hemos ido perdiendo información al reducir o corregir el número de ítems del cuestionario, aunque sí hemos ganado en sencillez lo que permite que realmente el cuestionario sea fácil de responder sin la ayuda de terceros y que se pueda hacer en no más de 15 minutos, dos características muy deseables en este tipo de cuestionarios como ya hemos señalado con anterioridad. Además, las dimensiones estudiadas oscilan en sus valores entre 0,833 y 0,929, lo que nos indica que están bien definidas.

5.2.2. Validación del cuestionario definitivo e interpretación de factores.

Como en anteriores fases del proceso de elaboración y validación de este cuestionario, trataremos de llevar adelante un proceso de Análisis Factorial Exploratorio (AFE); y para comprobar si este procedimiento es factible en este caso, de nuevo calcularemos el Determinante de R, la esfericidad de Barlett y el KMO (Tabla 56).

Tabla 56. Determinante de R, prueba de la esfericidad de Barlett y KMO del cuestionario definitivo

Determinante de R		3,176E-11
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,973
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	74333,185
	gl	190
	Sig.	0,000

Como podemos observar el determinante de R sigue siendo muy cercano a 0, tenemos un KMO muy cercano a 1, incluso con un dato mejor que el obtenido en el pilotaje y también χ^2 es muy alto y mayor que el obtenido en el pilotaje. Por lo tanto, el AFE es apropiado para el estudio de la estructura subyacente al cuestionario.

Tras esta comprobación pasamos a la factorización de la matriz. Para el primer paso, hemos seleccionado como método de factorización el Análisis de Imagen. Esta elección ha venido motivada por haber encontrado resultados incongruentes al intentarlo con el resto de métodos como Ejes principales, Máxima verosimilitud, Mínimos cuadrados no ponderados, Mínimos cuadrados generalizados, Análisis Alfa, y Componentes principales. Es cierto que en todos estos casos obteníamos tres factores en que los ítems quedaban agrupados de manera muy similar, pero en todos ellos había algún ítem que saturaba con un valor superior a 1 en la matriz rotada, solución que sabemos carece de sentido.

A continuación, en la Tabla 57, presentamos las comunalidades obtenidas y podemos observar como al aplicar el procedimiento de extracción señalado la mayoría de ellas bajan algo su valor, aunque con diferencias mínimas, y en todos los casos son superiores a 0,5.

Tabla 57. Comunalidades del cuestionario definitivo

	Inicial	Extracción
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante	0,785	0,757
2. Los miembros del ED planifican los plazos para ejecución de tareas con realismo	0,743	0,717
3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados	0,747	0,724
4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos	0,799	0,785
5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones	0,823	0,800
6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro	0,804	0,778
7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	0,820	0,799
8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	0,791	0,770
9. Los miembros del claustro se sienten respaldados por los miembros del ED	0,794	0,750
10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras	0,615	0,562

Tabla 57 (cont.). Comunalidades del cuestionario definitivo

	Inicial	Extracción
11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios	0,776	0,746
12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	0,708	0,662
13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades del personal que trabaja en el centro	0,721	0,689
14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo	0,758	0,723
15. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en este proyecto	0,860	0,834
16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	0,694	0,662
17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual	0,752	0,710
18. El ED funciona como un equipo de trabajo	0,780	0,743
19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	0,740	0,696
20. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos	0,829	0,808

Como podremos comprobar en la siguiente tabla, tras el procedimiento de factorización usado en este caso, obtenemos 3 factores, teniendo en cuenta que en el pilotaje ya habíamos obtenidos tres factores, es decir, siguiendo el criterio a priori (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2007: 92, 5ªEd.).

Tabla 58. Procedimiento de factorización del cuestionario definitivo

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	Total	% acumulado	Total
1	14,532	72,660	72,660	14,086	70,432	70,432	12,914
2	0,826	4,128	76,788	,380	1,900	72,332	12,376
3	0,635	3,176	79,964	,250	1,251	73,583	12,462
4	0,444	2,218	82,182				
5	0,399	1,993	84,175				
6	0,379	1,893	86,068				
7	0,329	1,644	87,712				
8	0,310	1,552	89,264				
9	0,281	1,403	90,667				

Tabla 58 (cont.). Procedimiento de factorización del cuestionario definitivo

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	Total	% acumulado	Total
10	0,264	1,322	91,989				
11	0,232	1,158	93,147				
12	0,195	0,974	94,121				
13	0,189	0,946	95,067				
14	0,184	0,919	95,986				
15	0,171	0,855	96,841				
16	0,149	0,747	97,588				
17	0,134	0,669	98,258				
18	0,129	0,644	98,901				
19	0,123	0,616	99,517				
20	0,097	0,483	100,000				

Llega por tanto el momento de ver como nuestros ítems han quedado agrupados en 3 factores y de hacer la interpretación de estos resultados. Los ítems quedan agrupados como se refleja en la siguiente tabla (en esta tabla también podemos comprobar que todos los ítems están bien representados con valores superiores a 0,5 o, solo en dos casos puntuales, algo por debajo de 0,5).

Tabla 59. Factores del cuestionario definitivo (1)

Ítems	1	2	3
19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	,918		
20. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos	,745		
7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	,630		
18. El ED funciona como un equipo de trabajo	,628		
8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	,623		
9. Los miembros de la comunidad educativa se sienten respaldados por los miembros del ED	,616		
5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones	,544		
6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro	,504		,368

Tabla 59 (cont.). Factores del cuestionario definitivo (1)			
Ítems	1	2	3
10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras		,789	
11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios		,694	
14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo		,654	
17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual		,611	
12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica		,587	
15. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en este proyecto		,567	
13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades del personal que trabaja en el centro	<,300	<,300	<,300
2. Los miembros del ED planifican los plazos para la ejecución de tareas con realismo			,778
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante			,670
4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos			,597
3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados			,585
16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas			,411

Vamos a acometer ahora la interpretación de los factores obtenidos, para ello presentamos en la siguiente tabla cómo quedan agrupados los ítems en los 3 factores y las competencias a las que pertenecen los ítems. Los ítems de cada factor se presentan en orden de puntuación de mayor a menor. Además junto a cada competencia aparece entre paréntesis el número de ítems de la misma.

Tabla 60. Factores del cuestionario definitivo (2)		
Factor	Ítem	Competencia
Factor 1	19	Competencia emocional (1)
	20	Gestión de conflictos (1)
	7	Negociación (3)
	18*	Trabajo en equipo (2)
	8	Negociación (3)
	9	Motivación (1)
	5	Toma de decisiones (1)
	6	Negociación (3)
	13	Gestión de talentos (1)
Factor 2	10	Innovación (3)
	11	Innovación (3)
	14	Proyección (2)
	17 *	Trabajo en equipo (2)
	12	Innovación (3)
	15	Proyección (2)
Factor 3	2	Planificación (2)
	1	Planificación (2)
	4	Control y supervisión (2)
	3	Control y supervisión (2)
	16	Comunicación (1)

Como podemos observar en las competencias que son valoradas con 3 ítems, todos los ítems pertenecen al mismo factor, cosa que también ocurre en la mayoría de las competencias que son valoradas con dos ítems. Es decir, excepto en un caso, las competencias no quedan “rotas” con sus ítems repartidos entre varios factores. Veamos con más detenimiento que ocurre en ese caso que aparece señalado en la tabla con asterisco.

En este caso tenemos la competencia Trabajo en equipo, con dos ítems (17 y 18) situados en los factores 2 y 1 respectivamente. El ítem 18 satura con una puntuación de 0,628 en el factor 1 y el 17 puntúa 0,611 en el factor 2; ante una puntuación algo mayor en el primer factor, nos decidimos a situar esta competencia en el factor 1.

En el caso del ítem 13, único ítem referido a la Gestión de talentos, satura en los tres factores con puntuaciones bajas, lo situaremos en el primer factor.

En resumen, nuestras competencias se sitúan en los 3 factores de la siguiente forma.

Tabla 61. Factores del cuestionario definitivo (3)	
Factor	Competencia
Factor 1	COMPETENCIA EMOCIONAL GESTIÓN DE CONFLICTOS NEGOCIACIÓN TRABAJO EN EQUIPO MOTIVACIÓN TOMA DE DECISIONES GESTIÓN DE TALENTOS
Factor 2	INNOVACIÓN PROYECCIÓN
Factor 3	PLANIFICACIÓN CONTROL Y SUPERVISIÓN COMUNICACIÓN

- **Factor 1:** En este factor, el más numeroso respecto a los ítems que comprende, encontramos la Competencia emocional, la Gestión de conflictos, la Negociación, la Motivación, la Toma de decisiones y el Trabajo en equipo; las dos primeras con altas cargas. Claramente podemos decir que estamos ante un conjunto de competencias que nos hablan de la necesidad del equipo directivo de ser competente para moverse en el mundo de relaciones que se establecen en la comunidad educativa en torno al centro, por ello señalamos en este caso que estamos ante el **Factor Interpersonal**. Esta forma de nombrar este factor además coincide con una de las categorías nombradas por García Olalla, Poblete y Villa (2003) en uno de los modelos de competencias que usábamos en la primera parte de nuestro trabajo para definir nuestras 12 competencias clave; en esa categoría, estos autores sitúan competencias de corte similar a las nuestras, en el caso de ellos Resistencia al estrés (competencia que nosotros renombramos como Competencia emocional siguiendo las ideas de Bazarra y Casanova, 2013), Relaciones interpersonales, Trabajo en equipo y Negociación.

- *Factor 2:* En este factor tienen un lugar preponderante los tres ítems seleccionados para valorar la competencia de Innovación (ítems 10, 11 y 12) que por cierto es una de las dos que comprenden un mayor número de ítems. De este modo podemos afirmar que en el corazón de este factor se encuentran la innovación es decir la mirada al alumno y a su proceso de enseñanza aprendizaje buscando que este sea lo más significativo y adaptado a la realidad de cada estudiante. Por ello podemos nombrar este factor como el **Factor Pedagógico**, pues es el que más claramente fija su atención en el proceso educativo, que entendemos debe ser el proceso central en una función directiva que de verdad apunte al protagonista de la escuela: el alumno.

En cuanto al resto de ítems que aparecen en este factor (ítems 14 y 15, correspondientes a la competencia Proyección), aunque sea con valores algo menores, igualmente son útiles de cara a la mejora pedagógica que debe ser una de las dinámicas clave (de hecho podríamos afirmar que es la dinámica central y distintiva) en el desempeño de la función directiva en un centro educativo. Tengamos en cuenta que la competencia de Proyección se refiere a la capacidad del ED para tener una visión del centro a medio plazo y ser capaz de transmitirla e implicar a todos en esa visión. Lógicamente, el elemento central de esa visión para un centro educativo debe ser la innovación, como elemento irrenunciable. Cabe recordar que en otro de los modelos que usamos para establecer nuestras 12 competencias clave, Álvarez y Santos (1995) situaban la competencia visión, similar a nuestra competencia Proyección, en el ámbito que ellos llaman de la Innovación.

- *Factor 3:* En este factor se presentan con altas cargas los ítems que valoran la competencia de Planificación y de Control y supervisión. Teniendo en cuenta los ítems agrupados en este factor, en especial aquellos con mayor carga, estamos ante un factor que podemos definir como **Factor Estratégico**, ya que agrupa ítems que señalan la capacidad del ED de establecer una estrategia y ser capaz de dar los pasos precisos para seguirla en el marco de un trabajo compartido; así se entiende que la comunicación, que comprende también este factor, sea una competencia fundamental en el proceso de establecer objetivos compartidos y vías de actuación conjunta para el logro de estos objetivos.

De esta manera, vemos que los ítems de nuestro cuestionario han quedado agrupados en torno a tres factores: Interpersonal, Pedagógico y Estratégico. Tres factores que, leídos en su conjunto, representan bien la idiosincrasia de la función directiva propia del equipo encargado de un centro educativo. Encontramos los elementos estratégicos propios de las organizaciones eficaces que no se dedican a la improvisación o simplemente siguen rutinas, sino que establecen los objetivos, planifican los pasos a seguir para lograr los mismos y contemplan elementos de seguimientos y control de estos procesos para mejorarlos con vistas a la consecución de los objetivos previamente fijados o de establecer nuevos objetivos de cara a la futuro. Lógicamente, el desarrollo de estas estrategias implica entrar en todo un mundo de relaciones en que encontramos elementos clave como los que aparecen en el factor interpersonal. Por último, se incluye el elemento pedagógico como propio de una organización particular, la de un centro educativo donde la función directiva persigue unas finalidades propias, las educativas, distintas a las de otras organizaciones.

Por lo tanto, hemos simplificado a 3 factores los 20 ítems, en los que se reflejan las 12 competencias clave. Al haber sido obtenidos a través de una rotación oblicua promax, comprobamos a su vez que entre dichos factores hay una alta correlación (Tabla62), lo que permite un nuevo análisis factorial para obtener un factor de segundo orden, lo que justificaría la unidimensionalidad de la competencia del instrumento sobre dirección de centros.

Tabla 62. Coeficientes de correlación entre factores del cuestionario definitivo

Factor	1	2	3
1	1,000	,830	,850
2	,830	1,000	,833
3	,850	,833	1,000

En el análisis factorial para la obtención de factores de segundo orden, ya con 3 factores obtenidos, llegamos a un único factor lo que nos indica la unidimensionalidad y robustez del cuestionario. Para ello se obtuvieron de nuevo el Determinante de R, la esfericidad de Barlett y el KMO (Tabla 63), las comunales (Tabla 64), siendo en este caso el método de factorización de componentes principales (Tabla 65). A continuación se presentan los resultados.

Tabla 63. Determinante de R, prueba de la esfericidad de Barlett y KMO de factores del cuestionario definitivo

Determinante de R		0,183
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,746
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	534,155
	gl	3
	Sig.	0,000

Tabla 64. Comunidades de factores del cuestionario definitivo

	Inicial	Extracción
Factor 1	1,000	,803
Factor 2	1,000	,782
Factor 3	1,000	,781

Tabla 65. Procedimiento de factorización de factores del cuestionario definitivo

Factor	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	Total	% acumulado
1	2,366	78,870	78,870	2,366	78,870	78,870
2	,336	11,190	90,060			
3	,298	9,940	100,000			

Método de extracción: Componentes principales

Tabla 66. Factor de segundo orden	
	Factor
	1
Factor 1	,896
Factor 2	,885
Factor 3	,884

Por tanto, terminado aquí el proceso de validación en nuestro cuestionario en su versión definitiva, llega el momento de acercarnos a los datos obtenidos gracias al muestreo realizado entre los docentes de centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid.

5.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.

5.3.1. Análisis descriptivo sobre el desempeño de los Equipos Directivos.

Nos acercamos ahora a los resultados obtenidos a través de los cuestionarios que amablemente han querido responder 410 docentes de centros educativos públicos de la comunidad de Madrid. En ellos han valorado el desempeño del ED de su centro, para lo cual se han pronunciado sobre 20 actuaciones que se corresponden con las 12 competencias que hemos determinado clave para que los ED desarrollen de modo positivo las funciones que tienen encomendadas, y han respondido también a un ítem final en que valoran de manera global el trabajo del ED.

Para ello nos fijaremos en los datos identificativos de la muestra: porcentajes, medias, desviación típica y percentiles (P_{25} , P_{50} y P_{75}) en las respuestas dadas a cada uno de los ítems y a las dimensiones competenciales. Recordamos que ya señalábamos al iniciar el diseño del cuestionario que para los docentes “puntuar” del 1 al 10 les era familiar ya que suelen ser las valoraciones numéricas propias de nuestro sistema educativo. Así, siguiendo este mismo criterio, consideraremos “aprobado”, es decir una valoración positiva, toda aquella por encima de 5 y muy positiva (notable) aquella que supere el 7.

Un primera mirada a los datos en la tabla 67 donde aparecen los porcentajes en que han sido elegidas las distintas puntuaciones (de 1 a 10) y las medias de la valoración de cada ítem, nos lleva a una primera afirmación que no merece muchos matices: los ED aprueban y lo hacen con buena nota.

Tabla 67. Resultados generales del cuestionario. Actuaciones												
	% de respuesta										Me dia	S
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante	2,53	1,52	1,52	1,01	4,29	3,03	9,85	26,01	25,76	24,49	8,08	2,04
2. Los miembros del ED planifican los plazos para ejecución de tareas con realismo	1,24	2,73	1,74	0,99	4,22	3,97	11,17	22,83	28,04	23,08	8,05	2,01

Tabla 67 (cont.). Resultados generales del cuestionario. Actuaciones

	% de respuesta										Me dia	S
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados	1,49	1,24	1,49	1,49	3,23	2,23	8,19	21,34	31,02	28,29	8,34	1,89
4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos	1,54	2,31	2,31	2,56	4,10	5,64	10,26	23,59	28,72	18,97	7,86	2,08
5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones	1,50	1,75	0,75	2,24	3,49	1,00	6,98	12,72	29,43	40,15	8,57	1,98
6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro	2,01	1,01	1,76	1,76	2,51	1,26	7,29	13,07	35,68	33,67	8,50	1,97
7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	2,24	2,49	1,50	2,00	2,24	4,49	8,48	18,45	32,17	25,94	8,14	2,12
8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	2,77	2,27	2,02	2,77	5,04	4,28	9,57	20,40	27,46	23,43	7,87	2,25
9. Los miembros del claustro se sienten respaldados por los miembros del ED	3,54	2,78	1,52	0,76	4,55	4,04	8,08	14,39	29,55	30,81	8,09	2,33
10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras	1,76	2,02	1,26	3,27	4,28	7,30	14,86	18,39	25,69	21,16	7,82	2,08
11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios	2,08	1,82	2,08	2,60	3,64	3,12	11,95	21,82	29,09	21,82	7,97	2,09
12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	2,78	2,53	1,26	1,77	3,79	6,31	13,13	15,66	29,04	23,74	7,91	2,20
13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades del personal que trabaja en el centro	2,62	2,62	1,05	3,66	5,24	5,24	11,26	21,99	25,92	20,42	7,75	2,21
14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo	2,92	2,39	0,80	1,33	3,18	3,18	9,28	19,10	29,44	28,38	8,17	2,15
15. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en este proyecto	2,69	1,88	1,61	2,96	2,15	3,49	11,56	17,74	30,38	25,54	8,06	2,16
16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	2,23	1,74	0,74	2,98	2,73	3,97	5,71	14,39	28,78	36,72	8,39	2,11
17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual	3,87	2,06	2,06	2,84	5,15	6,96	14,43	19,59	24,23	18,81	7,57	2,31
18. El ED funciona como un equipo de trabajo	2,62	0,79	2,09	2,09	2,62	3,14	6,81	14,40	29,06	36,39	8,39	2,11
19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	3,84	1,53	1,28	2,30	3,84	2,81	8,7	21,23	30,95	23,53	8,01	2,22
20. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos	3,58	1,28	1,02	1,02	4,60	4,35	6,91	18,67	32,23	26,34	8,14	2,16

Ninguna de las actuaciones recogidas en los ítems tiene una media por debajo de 7,5 ni superior a 8,5. En la totalidad de las valoraciones el 75% de las respuestas se sitúan entre el 7 y el 10, como podemos ver en la siguiente tabla. Esto ha ocasionado que no haya una variabilidad muy grande en las respuestas, si bien en todas las actuaciones ha habido respuestas entre 1 y 10. Es decir, en general han valorado bastante bien a los ED, lo que nos ha condicionado algunos de los análisis por la falta de variabilidad.

Tabla 68. Resultados generales del cuestionario. Porcentajes

	% de respuesta	
	De 1 a 6	De 7 a 10
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante	13,90	86,10
2. Los miembros del ED planifican los plazos para ejecución de tareas con realismo	14,88	85,12
3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados	11,16	88,84
4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos	18,46	81,54
5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones	10,72	89,28
6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro	10,29	89,71
7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	14,96	85,04
8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	19,14	80,86
9. Los miembros del claustro se sienten respaldados por los miembros del ED	17,17	82,83
10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras	19,90	80,10
11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios	15,32	84,68
12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	18,43	81,57
13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades del personal que trabaja en el centro	20,41	79,59
14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo	13,80	86,20
15. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en este proyecto	14,78	85,22
16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	14,40	85,60
17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual	22,94	77,06
18. El ED funciona como un equipo de trabajo	13,34	86,66
19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	15,59	84,41
20. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos	15,85	84,15

Al analizarlo por dimensiones competenciales (Tabla 69) volvemos a ver resultados similares.

Tabla 69. Resultados generales del cuestionario. Competencias

	Media	Desviación estándar	Percentiles 25	Percentiles 50	Percentiles 75
Planificación	8,04	1,97	7,50	8,50	9,00
Control y supervisión	8,06	1,94	7,50	8,50	9,50
Toma de decisiones	8,57	1,98	8,00	8,00	10,00
Negociación	8,11	2,08	7,67	8,67	9,33
Motivación	8,10	2,33	7,00	9,00	10,00
Innovación	7,84	2,06	7,00	8,33	9,33
Gestión de los talentos	7,75	2,21	7,00	8,00	9,00
Proyección	8,06	2,15	7,50	8,50	9,50
Comunicación	8,39	2,11	8,00	9,00	10,00
Trabajo en equipo	7,88	2,18	7,50	8,50	9,50
Competencia emocional	8,01	2,22	8,00	9,00	9,00
Resolución de conflictos	8,14	2,16	8,00	9,00	10,00

De nuevo observamos medias muy altas, por encima de 7,5 en todos los casos y sin llegar a 9 en ninguno. La Toma de decisiones es la competencia más valorada con 8,56; mientras que la menos valorada es la competencia Gestión de talentos con 7,75. Realmente, las diferencias entre ambas son mínimas.

Lógicamente, acorde a estas valoraciones, es la valoración final del desempeño del ED (Ítem 21: *El ED realiza una buena labor en el centro en el desempeño de sus funciones*) que juzga la labor en general del ED.

Tabla 70. Resultados generales del cuestionario. Ítem 21

	Media	Desviación estándar	Percentiles 25	Percentiles 50	Percentiles 75
Ítem 21	8,31	2,02	8,00	9,00	10,00

En el siguiente diagrama de barras encontramos las medias de nuestras 12 competencias clave situadas desde la más valorada a aquella menos valorada, así como el ítem 21 de valoración global del ED.

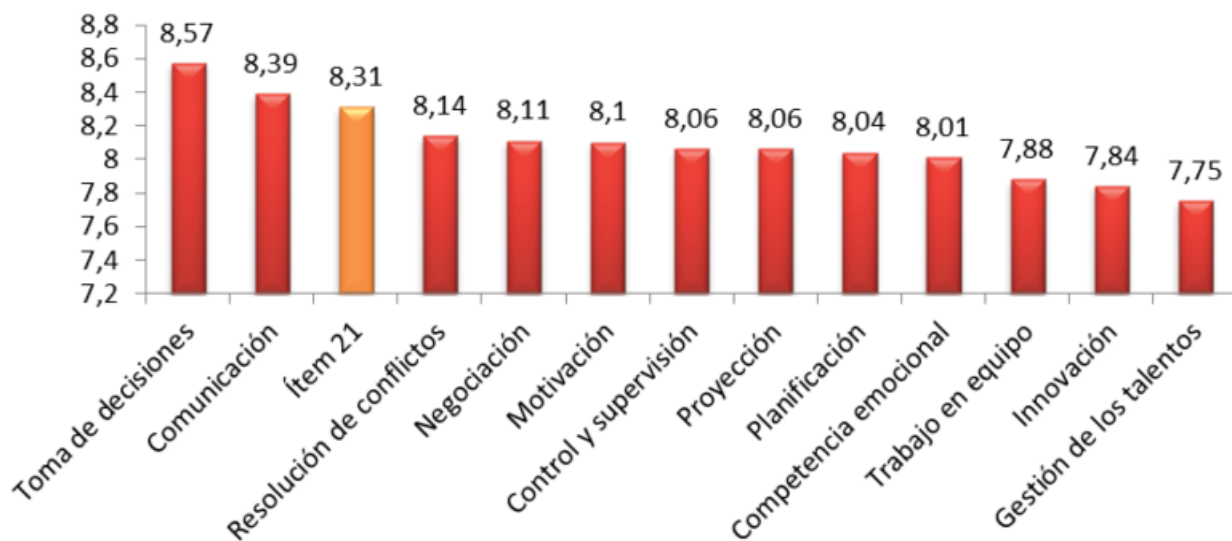


Gráfico 4. Muestra definitiva. Distribución por valoración de competencias. Diagrama de barras

Es significativo caer en la cuenta que en primer lugar se sitúa la Toma de decisiones, es esta la competencia más valorada. El ED es quién toma las decisiones importantes en el centro y se valora su desempeño en esta competencia sobre todas las demás.

A continuación encontramos una serie de competencias muy ligadas a las relaciones con los demás: Comunicación, Resolución de conflictos, Negociación. Se valora por encima de otras cuestiones todo lo que tiene que ver con lo relacional, a continuación situamos las competencias más "administrativas" como son Planificación y Control y supervisión.

Como ya hemos indicado todas las competencias son bien valoradas. Valoraciones cercanas al 8 son buenas, pero mirando el conjunto solo tres competencias no llegan a alcanzar 8 de nota media: Trabajo en equipo, Innovación y Gestión de los talentos.

5.3.2. Análisis diferencial sobre el desempeño de los Equipos Directivos.

Es interesante saber si en estas valoraciones hay diferencias significativas en función del colectivo que responde, para ello tendremos en cuenta las diferencias relativas a:

- Sexo
- Edad
- Años de experiencia como docente

- Etapa educativa
- Experiencia o no como directivo

Recordemos que en el cuestionario, manteniendo siempre el anonimato de la persona que respondía, se pedían una serie de datos que ahora nos ayudaran a abordar un estudio diferenciado en función de las variables que acabamos de señalar. Iniciamos así el análisis diferencial de los resultados obtenidos poniendo en relación las competencias de los Equipos Directivos (desarrolladas en las actuaciones del ED descritas en nuestros 21 ítems) con las características de identificación de nuestra muestra (sexo, edad...).

Para facilitar la lectura de las tablas que presentamos en el análisis diferencial de los resultados (de la Tabla 71 a la Tabla 86), señalaremos en negrita la T de Student o la F de Snedecor (según el número de grupos a que da lugar la VI), el valor de significación (P) y el tamaño del efecto (η^2), con la intención de analizar no solo la significatividad de las diferencias sino también la relevancia de las mismas.

Para conocer la relevancia de las diferencias obtenidas se calcula el tamaño del efecto. Recordemos que según McMillan y Schumacher (2005) el Tamaño del efecto se considera **Bajo** si se varía entre 0,01 y 0,06; de tipo **Medio** si está entre 0,06 y 0,14 y **Alto** si es mayor de 0,14. Para facilitar la lectura de los datos, señalaremos en azul la relevancia baja, en naranja la relevancia media y en verde la alta relevancia.

5.3.2.1. Sexo.

Antes de iniciar el estudio de los datos obtenidos con nuestro cuestionario, es conveniente que caigamos en la cuenta de que cuando hablamos de la docencia estamos ante una profesión muy feminizada, aunque no tanto si nos centramos en los equipos directivos de centros educativos.

Sirvan como referencia los datos aportados por el CNII/Instituto de la mujer (2012: 12), referentes al curso 2009-10. En ese curso, en España los porcentajes de docentes (mujeres y hombres) trabajando en centros educativos públicos y privados eran los siguientes: En Educación Infantil trabajaban un 97,7% de mujeres frente al 2,3% de hombres. En Educación Primaria, eran un 79,6% de mujeres y un 20,4% de hombres. Finalmente en Educación Secundaria (ESO, Bachillerato y FP) hablábamos de un 55% de mujeres y un 45% de hombres. Estos datos corroboran la afirmación ampliamente conocida de que la profesión docente es claramente femenina, más en sus primeros años y poco a poco se va acercando al equilibrio de géneros en los últimos años de la escolaridad no universitaria.

Recordemos también que esos porcentajes siempre bajan cuando hablamos de mujeres en los ED de los centros. También es interesantes rescatar los datos de este estudio al respecto (CNII, 2012: 12). En el curso 2009-10 las mujeres en ED de los centros en Educación Infantil eran un 94,23%, en Educación Primaria un 63,13% y en Secundaria un 38,83%. Así vemos que no solo baja el número de docentes conforme subimos de etapa en el sistema educativo, baja aún más significativamente en lo que se refiere a la participación de las mujeres en los ED.

Por tanto será importante tener en cuenta que la opinión de las mujeres supone un importante impacto en cuanto a número en el sistema educativo, y algo menor en cuanto al número de directivos.

A continuación presentamos en la Tabla 71 los resultados de las medias diferenciadas por sexo para cada uno de los ítems del cuestionario junto con el estadístico T de Student y el valor de la significación experimental (p-valor), así como el tamaño del efecto para conocer la relevancia de las diferencias obtenidas.

Tabla 71. Resultados generales del cuestionario por Sexo. Actuaciones

Actuaciones	Sexo				
	\bar{X} Hombre	\bar{X} Mujer	T	P	η^2
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante	7.79	8.24	-1,929	,055	,002
2. Los miembros del ED planifican los plazos para la ejecución de tareas con realismo	7.81	8.18	-1,669	0,096	0,001
3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados	7.92	8.58	-3,017	0,003	0,018
4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos	7.59	8.02	-1,81	0,072	0,008
5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones	8.23	8.75	-2,238	0,026	0,015
6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro	8.11	8.71	-2,561	0,011	0,018
7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	7.76	8.35	-2,399	0,017	0,017
8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	7.70	7.96	-1,044	0,298	0,007
9. Los miembros de la comunidad educativa se sienten respaldados por los miembros del ED	7.62	8.35	-2,719	0,007	0,017
10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras	7.50	8.00	-2,113	0,036	0,003
11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios	7.60	8.19	-2,453	0,015	0,009
12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	7.54	8.12	-2,324	0,021	0,019
13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades del personal que trabaja en el centro	7.54	7.87	-1,326	0,186	0,015
14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo	7.74	8.42	-2,705	0,007	0,012
15. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en este proyecto	7.67	8.29	-2,484	0,014	0,011
16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	7.92	8.65	-2,982	0,003	0,012
17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual	7.21	7.76	-2,248	0,025	0,012
18. El ED funciona como un equipo de trabajo	8.01	8.60	-2,397	0,017	0,011
19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	7.59	8.24	-2,567	0,011	0,02
20. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos	7.67	8.40	-2,917	0,004	0,019
El ED realiza una buena labor en el centro en el desempeño de sus funciones	8.04	8.46	-1,821	0,07	0,004

Como podemos observar, en 14 de nuestros 21 ítems hay una diferencia significativa entre las respuestas dadas por hombre y por mujeres, siendo en todos los casos mayor la valoración que dan las mujeres.

Del mismo modo presentamos los resultados obtenidos en cada una de las competencias (Tabla 72) y en los tres factores encontrados (Tabla 73).

Tabla 72. Resultados generales del cuestionario por Sexo. Competencias

Competencias	Sexo				
	\bar{X} Hombre	\bar{X} Mujer	T	P	η^2
Planificación	7,77	8,19	-1,856	0,065	0,01
Control y supervisión	7,64	8,29	-2,943	0,004	0,158
Toma de decisiones	8,23	8,75	-2,238	0,026	0,122
Negociación	7,76	8,30	-2,287	0,023	0,124
Motivación	7,62	8,35	-2,719	0,007	0,148
Innovación	7,43	8,06	-2,699	0,007	0,145
Gestión de los talentos	7,54	7,87	-1,326	0,186	0,073
Proyección	7,59	8,34	-2,988	0,003	0,164
Comunicación	7,92	8,65	-2,982	0,003	0,162
Trabajo en equipo	7,49	8,10	-2,478	0,014	0,134
Competencia emocional	7,59	8,24	-2,567	0,011	0,140
Resolución de conflictos	7,67	8,40	-2,917	0,004	0,160

Prácticamente, en todas las competencias existen diferencias significativas entre ambos grupos (10 de 12), de nuevo, son las mujeres quienes realizan valoraciones más elevadas.

Y finalmente teniendo en cuenta nuestros tres factores, volvemos a observar que en los tres factores la diferencia es significativa y presenta una alta relevancia, con mayores puntuaciones en el grupo de las mujeres.

Tabla 73. Resultados generales del cuestionario por Sexo. Factores competenciales

Factores Competenciales	Sexo				
	\bar{X} Hombre	\bar{X} Mujer	T	P	η^2
Factor interpersonal	7,57	8,31	-3,089	0,002	0,166
Factor pedagógico	7,35	8,04	-2,915	0,004	0,155
Factor estratégico	7,64	8,32	-2,997	0,003	0,161

Viendo los resultados de las tres tablas cabe destacar que en todos los casos en que la diferencia es significativa, sea la relevancia alta, media o baja, son siempre las mujeres las que dan una mayor valoración

a la labor desarrollada por el ED. Recordamos, como señalábamos al principio de este apartado que estamos ante una profesión muy feminizada, especialmente en las primeras etapas educativas, por tanto, la opinión de este colectivo tiene un peso específico importante.

5.3.2.2. Edad.

Respecto a la edad de los encuestados, vamos a establecer tres franjas de edades que nos ayuden a sistematizar las respuestas recibidas en función de esta variable. En la primera franja situaremos a los docentes de hasta 35 años, en la segunda a los docentes de entre 36 y 54 años, y en la tercera a aquellos docentes de 55 años o más.

Como en el apartado anterior, presentamos tres tablas (de Tabla 74 a Tabla 76) de resultados con las valoraciones medias de cada uno de los grupos de edades establecidos respecto a cada una de las actuaciones descritas en los ítems, las doce competencias y los tres factores.

Tabla 74. Resultados generales del cuestionario por Edad. Actuaciones

Actuaciones	Edad					
	$\bar{X}_{\leq 35}$	\bar{X}_{36-54}	$\bar{X}_{\geq 55}$	F	P	η^2
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante	8,64	8,02	7,62	6,016	0,003	0,030
2. Los miembros del ED planifican los plazos para la ejecución de tareas con realismo	8,72	7,95	7,59	8,245	0,000	0,040
3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados	8,80	8,31	7,95	4,881	0,008	0,024
4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos	8,38	7,85	7,35	5,831	0,003	0,029
5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones	8,97	8,53	8,25	3,131	0,045	0,015
6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro	8,99	8,47	8,08	5,095	0,007	0,025
7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	8,72	8,12	7,60	6,654	0,001	0,032
8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	8,37	7,81	7,49	3,779	0,024	0,019
9. Los miembros de la comunidad educativa se sienten respaldados por los miembros del ED	8,76	8,08	7,44	7,645	0,001	0,037
10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras	7,93	7,91	7,51	1,313	0,270	0,007
11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios	8,41	7,95	7,60	3,464	0,032	0,018
12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	8,32	7,90	7,52	3,057	0,048	0,015
13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades del personal que trabaja en el centro	8,22	7,79	7,19	4,973	0,007	0,026
14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo	8,67	8,19	7,67	4,735	0,009	0,025
15. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en este proyecto	8,53	8,00	7,78	2,797	0,062	0,015
16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	9,06	8,33	7,83	8,455	0,000	0,041
17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual	8,10	7,48	7,22	3,670	0,026	0,019

Tabla 74 (cont.). Resultados generales del cuestionario por Edad. Actuaciones

Actuaciones	Edad					
	$\bar{X}_{\leq 35}$	\bar{X}_{36-54}	$\bar{X}_{\geq 55}$	F	P	η^2
18. El ED funciona como un equipo de trabajo	8,76	8,51	7,76	5,973	0,003	0,031
19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	8,41	8,08	7,43	4,788	0,009	0,024
20. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos	8,58	8,18	7,59	4,937	0,008	0,025
El ED realiza una buena labor en el centro en el desempeño de sus funciones	8,80	8,30	7,86	5,139	0,006	0,025

Solo en 4 de las actuaciones aparecen diferencias significativas entre los distintos grupos de edad que hemos configurado. Recurriendo a las pruebas post hoc (Scheffé), comprobamos que siempre es el primer grupo (el de los docentes más jóvenes) el que se diferencia del último (el de los docentes mayores); siendo los primeros, los que dan una puntuación más alta a la labor del ED.

Tabla 75: Resultados generales del cuestionario por Edad. Competencias

Competencias	Edad					
	$\bar{X}_{\leq 35}$	\bar{X}_{36-54}	$\bar{X}_{\geq 55}$	F	P	η^2
Planificación	8,68	7,96	7,58	7,989	0,001	0,025
Control y supervisión	8,59	8,04	7,56	6,842	0,001	0,019
Toma de decisiones	8,97	8,53	8,25	3,131	0,045	0,005
Negociación	8,68	8,07	7,60	6,552	0,002	0,017
Motivación	7,76	8,08	7,44	7,645	0,001	0,023
Innovación	8,22	7,89	7,34	4,537	0,011	0,005
Gestión de los talentos	8,22	7,79	7,19	4,973	0,007	0,025
Proyección	8,60	8,07	7,58	4,913	0,008	0,010
Comunicación	9,06	8,33	7,83	8,455	0,001	0,030
Trabajo en equipo	8,40	7,85	7,43	4,865	0,008	0,016
Competencia emocional	8,41	8,08	7,43	4,788	0,009	0,020
Resolución de conflictos	8,58	8,18	7,59	4,937	0,008	0,009

En el caso de las competencias, en todas se dan diferencias significativas (con una relevancia baja) entre los distintos grupos de edad. Casi siempre las diferencias se dan entre el grupo de los profesores más jóvenes

con respecto al de los mayores. Excepto en la competencia de Planificación, en que se diferencian el grupo de los menores de 35 respecto al resto; y en la competencia de Comunicación, en que los profesores menores de 55 se diferencian del resto.

Tabla 76. Resultados generales del cuestionario por Edad. Factores competenciales

Factores competenciales	Edad					
	$\bar{X}_{\leq 35}$	\bar{X}_{36-54}	$\bar{X}_{\geq 55}$	F	P	η^2
Factor interpersonal	8,64	8,07	7,41	8,355	<0,001	0,040
Factor pedagógico	8,29	7,79	7,29	5,448	0,005	0,026
Factor estratégico	8,72	8,08	7,45	10,541	<0,001	0,050

En los factores se mantienen la significatividad en las diferencias entre las valoraciones de los distintos grupos.

Viendo las tres tablas, es de destacar que se da la misma tendencia en las valoraciones, siendo todas buenas, son mejores cuanto más jóvenes son los encuestados. Parece que con la edad los docentes son más críticos o menos generosos con sus valoraciones.

5.3.2.3. Años de experiencia como docente.

También en los años de experiencia como docente vamos a establecer tres franjas que faciliten nuestro estudio. Existen numerosos autores que han tratado de establecer sus propias categorías en cuanto al número de años que un profesor debe trabajar para que podamos dejar de considerarlo un profesor novel y podamos considerarlo, por ejemplo, un profesor experto.

Aunque algunos autores establecen estas diferencias en función de la edad de los docentes, la mayoría lo hace en función de los años de experiencia profesional. Los años como docente marcan distintas etapas de desarrollo profesional según diversos autores que han estudiado la materia. En el caso de Christopher Day, en su investigación VITAE estableció 6 fases en la vida profesional de los docentes, cada una con sus propios retos y desafíos (Day y Gu, 2015: 109-115):

- 1ª Fase: 0-3 años de vida profesional. La importancia del apoyo y el sentido de eficacia en la tarea.
- 2ª Fase: 4-7 años de vida profesional. Desarrollo de la identidad docente y de la eficacia en el aula.
- 3ª Fase: 8-15 años de vida profesional. Cambios en los roles profesionales y en la identidad; tensiones y transiciones.
- 4ª Fase: 16-23 años de vida profesional. Tensiones de la vida laboral (mantener la motivación y el compromiso).
- 5ª Fase: 24-30 años de vida profesional. Sostener la motivación.

- 6ª Fase: 31 años en adelante de vida profesional: Habilidad para enfrentarse al cambio y a la jubilación.

Si nos damos cuenta, cada una de nuestras tres fases recoge prácticamente dos de las fases planteadas por Day y sus colaboradores, ya que en nuestro caso vamos a establecer tres categorías. Consideraremos a los profesores noveles, aquellos que llevan hasta 10 años ejerciendo. Hablaremos de profesores expertos cuando lleven entre 11 y 25 años en la profesión. Finalmente hablaremos de profesores veteranos cuando lleven más de 25 años en la profesión.

En realidad, teniendo en cuenta que la mayor parte de las personas que se incorporan a la carrera profesional docente en la escuela pública lo hace unos años después de terminar sus estudios universitarios, estaríamos hablando de que estas tres franjas no serían exactamente iguales que las del anterior apartado (Edad), en el sentido de no agrupar a las personas de igual modo, aunque si habrá muchas personas que en ambos casos (Edad y Años de experiencia profesional) se encuentren en la misma franja (inicial, intermedia, final).

Esta introducción nos sirve para acercarnos a datos similares a los correspondientes por edad. Como en el apartado anterior, vamos a encontrar que existen diferencias significativas entre las valoraciones otorgadas por los grupos pertenecientes a estas tres franjas en varias de las actuaciones (Tabla 77), y en todas las competencias (Tabla 78) y factores (Tabla 79).

Tabla 77. Resultados generales del cuestionario por Años de experiencia profesional. Actuaciones

Actuaciones	Experiencia docente					
	$\bar{X}_{\leq 10}$	\bar{X}_{11-25}	$\bar{X}_{\geq 26}$	F	P	η^2
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante	8,64	8,02	7,62	6,016	0,003	0,030
2. Los miembros del ED planifican los plazos para la ejecución de tareas con realismo	8,72	7,95	7,59	8,245	0,000	0,040
3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados	8,80	8,31	7,95	4,881	0,008	0,024
4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos	8,38	7,85	7,35	5,831	0,003	0,029
5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones	8,97	8,53	8,25	3,131	0,045	0,015
6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro	8,99	8,47	8,08	5,095	0,007	0,025
7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	8,72	8,12	7,60	6,654	0,001	0,032
8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	8,37	7,81	7,49	3,779	0,024	0,019
9. Los miembros de la comunidad educativa se sienten respaldados por los miembros del ED	8,76	8,08	7,44	7,645	0,001	0,037
10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras	7,93	7,91	7,51	1,313	0,270	0,007
11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios	8,41	7,95	7,60	3,464	0,032	0,018
12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	8,32	7,90	7,52	3,057	0,048	0,015
13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades del personal que trabaja en el centro	8,22	7,79	7,19	4,973	0,007	0,026
14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo	8,67	8,19	7,67	4,735	0,009	0,025

Tabla 77 (cont.). Resultados generales del cuestionario por Años de experiencia profesional. Actuaciones

Actuaciones	Experiencia docente					
	$\bar{X}_{\leq 10}$	\bar{X}_{11-25}	$\bar{X}_{\geq 26}$	F	P	η^2
15. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en este proyecto	8,53	8,00	7,78	2,797	0,062	0,015
16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	9,06	8,33	7,83	8,455	0,000	0,041
17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual	8,10	7,48	7,22	3,670	0,026	0,019
18. El ED funciona como un equipo de trabajo	8,76	8,51	7,76	5,973	0,003	0,031
19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	8,41	8,08	7,43	4,788	0,009	0,024
20. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos	8,58	8,18	7,59	4,937	0,008	0,025
El ED realiza una buena labor en el centro en el desempeño de sus funciones	8,80	8,30	7,86	5,139	0,006	0,025

En 10 de los 21 ítems hay diferencias significativas entre los grupos que hemos formado en función de los años de experiencia docente. En mucho de estos casos es el colectivo de los profesores con menos experiencia el que se destaca por dar unas valoraciones más altas.

Tabla 78. Resultados generales del cuestionario por Años de experiencia profesional. Competencias

Competencias	Experiencia docente					
	$\bar{X}_{\leq 10}$	\bar{X}_{11-25}	$\bar{X}_{\geq 26}$	F	P	η^2
Planificación	8,68	7,96	7,58	7,989	0,001	0,025
Control y supervisión	8,59	8,04	7,56	6,842	0,001	0,019
Toma de decisiones	8,97	8,53	8,25	3,131	0,045	0,005
Negociación	8,68	8,07	7,60	6,552	0,002	0,017
Motivación	7,76	8,08	7,44	7,645	0,001	0,023
Innovación	8,22	7,89	7,34	4,537	0,011	0,005
Gestión de los talentos	8,22	7,79	7,19	4,973	0,007	0,025
Proyección	8,60	8,07	7,58	4,913	0,008	0,010
Comunicación	9,06	8,33	7,83	8,455	0,001	0,030
Trabajo en equipo	8,40	7,85	7,43	4,865	0,008	0,016
Competencia emocional	8,41	8,08	7,43	4,788	0,009	0,020
Resolución de conflictos	8,58	8,18	7,59	4,937	0,008	0,009

De manera similar, en el apartado competencia el grupo de profesores con menos experiencia se destaca frente al resto. Como de hecho vemos que también ocurre en los factores.

Tabla 79. Resultados generales del cuestionario por Años de experiencia profesional. Factores competenciales						
Factores competenciales	Experiencia docente					
	$\bar{X}_{\leq 10}$	\bar{X}_{11-25}	$\bar{X}_{\geq 26}$	F	P	η^2
Factor interpersonal	8,68	7,85	7,55	10,380	<0,001	0,048
Factor pedagógico	8,28	7,61	7,45	5,771	0,003	0,028
Factor estratégico	8,73	7,84	7,61	12,569	<0,001	0,058

Finalmente observaremos como también se repite la misma dinámica, altas valoraciones, en especial entre los profesores con menos experiencia y puntuaciones que van bajando (algo) a medida que los docentes tienen más experiencia.

5.3.2.4. Etapa educativa.

Si hacemos una búsqueda teniendo en cuenta la etapa educativa en que trabajan los encuestados, vamos a observar una diferencia significativa en la etapa de Formación Profesional. Vemos que en esta etapa la valoración siempre es significativamente más baja que en resto de las etapas educativas. Estas diferencias se reflejan tanto en las actuaciones (Tabla 80) como en las competencias (Tabla 81) y los factores (Tabla 82).

Tabla 80. Resultados generales del cuestionario por Etapas educativas. Actuaciones								
Actuaciones	Etapa							
	\bar{X}_{Infant}	$\bar{X}_{\text{Inf-Pr}}$	\bar{X}_{Primar}	\bar{X}_{Secund}	\bar{X}_{FP}	F	P	η^2
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante	8,53	9,00	8,62	8,14	5,80	27,208	,000	,218
2. Los miembros del ED planifican los plazos para la ejecución de tareas con realismo	8,39	8,76	8,44	8,24	6,07	20,113	,000	,169
3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados	8,71	9,03	8,78	8,53	6,38	24,554	,000	,198
4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos	8,36	8,68	8,41	7,91	5,73	22,636	,000	,191
5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones	8,93	9,19	8,99	8,84	6,42	25,639	,000	,206
6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro	8,78	9,19	9,07	8,65	6,33	27,244	,000	,218
7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	8,56	8,95	8,76	8,27	5,85	27,423	,000	,217

Tabla 8o (cont.). Resultados generales del cuestionario por Etapas educativas. Actuaciones

Actuaciones	Etapa							
	\bar{X} Infant	\bar{X} Inf-Pr	\bar{X} Primar	\bar{X} Secund	\bar{X} FP	F	P	η^2
8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	8,22	8,27	8,33	8,20	5,47	22,000	,000	,184
9. Los miembros de la comunidad educativa se sienten respaldados por los miembros del ED	8,46	8,86	8,65	8,36	5,57	25,447	,000	,207
10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras	8,18	8,56	8,13	7,96	6,14	13,073	,000	,118
11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios	8,35	8,59	8,55	8,17	5,74	25,220	,000	,210
12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	8,38	9,00	8,32	8,10	5,53	24,956	,000	,204
13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades del personal que trabaja en el centro	7,89	8,69	8,43	7,74	5,65	20,012	,000	,176
14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo	8,51	8,56	8,73	8,39	6,07	19,130	,000	,171
15. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en este proyecto	8,39	8,83	8,59	8,20	5,89	19,951	,000	,179
16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	8,83	8,95	8,83	8,68	6,14	24,480	,000	,158
17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual	8,10	8,27	8,08	7,64	5,34	17,938	,000	,185
18. El ED funciona como un equipo de trabajo	8,68	8,97	8,77	8,72	6,17	21,356	,000	
19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	8,36	8,64	8,44	8,27	5,77	20,082	,000	,173
20. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos	8,56	8,81	8,58	8,42	5,82	23,988	,000	,200
El ED realiza una buena labor en el centro en el desempeño de sus funciones	8,63	8,78	8,75	8,60	6,25	22,238	,000	,183

Tabla 81. Resultados generales del cuestionario por Etapas educativas. Competencias

Competencias	Etapa							
	\bar{X} Infant	\bar{X} Inf-Pr	\bar{X} Primar	\bar{X} Secund	\bar{X} FP	F	P	η^2
Planificación	8,40	8,85	8,53	8,17	5,93	20,351	0,001	0,433
Control y supervisión	8,47	8,85	8,57	8,2	5,99	21,982	0,001	0,156
Toma de decisiones	8,92	8,19	8,99	8,84	6,42	20,667	0,001	0,162
Negociación	8,52	8,80	8,71	8,35	5,68	27,079	0,001	0,167
Motivación	8,46	8,86	8,65	8,36	5,57	20,395	0,001	0,433
Innovación	8,30	8,73	8,33	8,05	5,57	23,686	0,001	0,128
Gestión de los talentos	7,89	8,69	8,43	7,74	5,65	16,086	0,001	0,156
Proyección	8,46	8,69	8,65	8,27	5,77	19,530	0,001	0,137
Comunicación	8,82	8,95	8,83	8,68	6,13	19,691	0,001	0,142
Trabajo en equipo	8,34	8,57	8,31	8,15	5,61	18,643	0,001	0,159
Competencia emocional	8,36	8,64	8,44	8,27	5,77	16,066	0,001	0,131
Resolución de conflictos	8,56	8,81	8,58	8,42	5,82	19,259	0,001	0,127

Tabla 82. Resultados generales del cuestionario por Etapas educativas. Factores competenciales

Factores competenciales	Etapa							
	\bar{X} Infant	\bar{X} Inf-Pr	\bar{X} Primar	\bar{X} Secund	\bar{X} FP	F	P	η^2
Factor interpersonal	8,49	8,83	8,60	8,35	5,54	29,197	0,001	0,264
Factor pedagógico	8,28	8,65	8,30	8,03	5,43	24,696	0,001	0,235
Factor estratégico	8,52	8,87	8,61	8,29	5,83	27,244	0,001	0,249

5.3.2.5. Experiencia como directivo.

Entendemos que pertenecer al ED da una perspectiva distinta a la hora de responder la encuesta, los miembros del ED pueden tener datos que desconocen el resto de sus compañeros; aunque también el resto de sus compañeros pueden tener una visión sobre la labor del ED diferente, al ser de alguna manera “receptores” de su acción en según qué situaciones. Por ello es interesante saber si las valoraciones de los miembros del ED difieren de la del resto de sus compañeros que en el momento de realizar la encuesta no pertenecen al mismo.

Tabla 83. Resultados generales del cuestionario por Experiencia como directivos. Actuaciones

Actuaciones	Pertenece en este momento al Equipo Directivo del centro en que trabaja en la actualidad				
	\bar{X}_{NO}	\bar{X}_{SI}	T	P	η^2
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante	7.98	8.75	-4,198	0,001	,011
2. Los miembros del ED planifican los plazos para la ejecución de tareas con realismo	7.97	8.55	-3,226	,002	,003
3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados	8.27	8.82	-3,296	,001	,003
4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos	7.78	8.43	-3,329	,001	,006
5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones	8.48	9.18	-4,195	0,001	,010
6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro	8.39	9.24	-5,994	0,001	,018
7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	8.06	8.69	-3,163	,002	,003
8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	7.74	8.75	-5,174	0,001	,016
9. Los miembros de la comunidad educativa se sienten respaldados por los miembros del ED	7.99	8.80	-4,332	0,001	,007
10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras	7.77	8.18	-1,316	,189	,001
11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios	7.86	8.71	-4,420	0,001	,012
12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	7.88	8.16	-1,235	,220	,000
13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades del personal que trabaja en el centro	7.64	8.47	-3,671	0,001	,010
14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo	8.05	8.92	-4,205	0,001	,014
15. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en este proyecto	7.93	8.92	-5,460	0,001	,023
16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	8.26	9.29	-6,456	0,001	,022
17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual	7.42	8.53	-5,410	0,001	,020
18. El ED funciona como un equipo de trabajo	8.32	8.86	-2,370	,020	,004
19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	7.96	8.33	-1,713	,090	,000
20. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos	8.01	8.94	-5,534	0,001	,015
El ED realiza una buena labor en el centro en el desempeño de sus funciones	8.22	8.96	-4,735	0,001	,008

Como podemos observar en la Tabla 83 solo hay dos ítems referidos a actuaciones en que las diferencias no sean significativas; en el resto, las personas que pertenecen al ED tienden a valorar más alta su labor que sus compañeros que no pertenecen al citado equipo. Esta tendencia también está presente al analizar tanto las competencias (Tabla 84) como los factores (Tabla 85).

Tabla 84. Resultados generales del cuestionario por Experiencia como directivos. Competencias

Competencias	Pertenece en este momento al Equipo Directivo del centro en que trabaja en la actualidad				
	\bar{X}_{NO}	\bar{X}_{SI}	T	P	η^2
Planificación	7,95	8,65	-4,346	<0,001	0,215
Control y supervisión	7,97	8,63	-3,96	<0,001	0,203
Toma de decisiones	8,48	9,18	-4,195	<0,001	0,214
Negociación	7,99	8,89	-5,706	<0,001	0,265
Motivación	7,99	8,80	-4,332	<0,001	0,214
Innovación	7,76	8,35	-2,982	0,004	0,167
Gestión de los talentos	7,64	8,47	-3,671	<0,001	0,215
Proyección	7,93	8,92	-5,344	<0,001	0,274
Comunicación	8,26	9,29	-6,456	<0,001	0,299
Trabajo en equipo	7,76	8,70	-4,670	<0,001	0,252
Competencia emocional	7,96	8,33	-1,713	0,090	0,100
Resolución de conflictos	8,01	8,94	-5,534	<0,001	0,262

Tabla 85. Resultados generales del cuestionario por Experiencia como directivos. Factores competenciales

Factores competenciales	Pertenece en este momento al Equipo Directivo del centro en que trabaja en la actualidad				
	\bar{X}_{NO}	\bar{X}_{SI}	T	P	η^2
Factor interpersonal	7,93	8,81	-5,658	<0,001	0,256
Factor pedagógico	7,68	8,57	-5,076	<0,001	0,254
Factor estratégico	7,97	8,77	-5,540	<0,001	0,252

Para finalizar el análisis diferencial de los resultados, presentamos una tabla resumen donde aparecen marcados en naranja todas las situaciones en que hay diferencias estadísticamente significativas entre los distintos grupos encuestados.

Tabla 86. Análisis diferencial. Resumen

	Sexo	Edad	Años de experiencia	Etapas educativas	Pertenece a un equipo directivo
Actuaciones					
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante					
2. Los miembros del ED planifican los plazos para la ejecución de tareas con realismo					
3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados					
4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos					
5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones					
6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro					
7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas					
8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso					
9. Los miembros de la comunidad educativa se sienten respaldados por los miembros del ED					
10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras					
11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios					
12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica					
13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades del personal que trabaja en el centro					
14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo					
15. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en este proyecto					
16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas					
17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual					
18. El ED funciona como un equipo de trabajo					
19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional					
20. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos					
El ED realiza una buena labor en el centro en el desempeño de sus funciones					

Tabla 86 (cont.). Análisis diferencial. Resumen					
	Sexo	Edad	Años de experiencia	Etapas educativas	Pertenece a un equipo directivo
Competencias					
Planificación					
Control y supervisión					
Toma de decisiones					
Negociación					
Motivación					
Innovación					
Gestión de los talentos					
Proyección					
Comunicación					
Trabajo en equipo					
Competencia emocional					
Resolución de conflictos					
Factores competenciales					
Factor interpersonal					
Factor pedagógico					
Factor estratégico					

5.3.3. Análisis de regresión sobre el desempeño de los Equipos Directivos.

Antes de pasar a la discusión sobre los resultados obtenidos haremos un último análisis de los mismos, un análisis de regresiones. Tomando como variable dependiente el ítem 21: *El ED realiza una buena labor en el centro en el desempeño de sus funciones*, se quiere conocer la capacidad predictiva de las diferentes actuaciones descritas en los ítems, de las competencias y de los factores competenciales obtenidos en el análisis factorial. Para ello se han calculado tres rectas de regresión lineal para cada uno de los grupos anteriores por el método de paso adelante. Se considera que la regresión es óptima si se alcanza una precisión o proporción de varianza explicada mayor del 70%. También se ha calculado el ANOVA de la regresión para así confirmar la utilidad de esta herramienta con los datos del estudio. Por último, se han realizado los contrastes de hipótesis para cada uno de los coeficientes de la recta de regresión. Presentamos los resultados obtenidos en las tablas 87, relativa a las actuaciones, 88, relativa a las competencias y, finalmente, en la tabla 89 relativa a los factores competenciales.

Tabla 87. Análisis de regresión. Actuaciones			
El ED realiza una buena labor en el centro en el desempeño de sus funciones (Y)			
Variables Predictoras (X)	Coeeficientes Regresión	R ²	ANOVA (p-valor)
3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciadoslos procesos iniciales	0,200 (15%)	,861	<0,001
19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	0,142 (11,3%)		
9. Los miembros de la comunidad educativa se sienten respaldados por los miembros del ED	0,133 (9,8%)		
7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	0,144 (9,5%)		
16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	0,124 (8,6%)		
5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones	0,142 (7,7%)		
12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	-0,099 (6,7%)		
4. Los miembros del ED saben cuándo los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos	-0,108 (5,9%)		
2. Los miembros del ED planifican los plazos para la ejecución de tareas con realismo	0,120 (5,7%)		
10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras	0,085 (5,6%)		

En esta tabla vemos 10 actuaciones que son las más influyentes en su capacidad predictora de una buena valoración de la labor del ED. En la siguiente tabla presentamos las siete competencias con mayor capacidad de predicción de una buena valoración del ED junto con su importancia señalada en valores porcentuales.

Tabla 88. Análisis de regresión. Competencias			
El ED realiza una buena labor en el centro en el desempeño de sus funciones (Y)			
Variables Predictoras (X)	Coeeficientes Regresión (Importancia %)	R ²	ANOVA (p-valor)
Proyección	0,208 (29,6%)	,858	<0,001
Competencia emocional	0,149 (17,5%)		
Negociación	0,201 (14,0%)		
Comunicación	0,114 (10,3%)		
Motivación	0,110 (9,6%)		
Control y supervisión	0,142 (8,0%)		
Planificación	0,120 (5,9%)		

Tabla 89. Análisis de regresión. Factores competenciales			
El ED realiza una buena labor en el centro en el desempeño de sus funciones (Y)			
Variables Predictoras (X)	Coefficientes Regresión (Importancia %)	R ²	ANOVA (p-valor)
Factor Interpersonal	0,782 (90,1%)	,893	<0,001
Factor Estratégico	0,230 (8,4%)		
Factor Pedagógico	0,080 (1,5%)		

Por último, vemos la importante capacidad predictora del factor interpersonal con respecto a los otros dos, situándose en el punto más bajo en factor pedagógico.

5.4. DISCUSIÓN SOBRE LOS DATOS MÁS DESTACADOS.

Los análisis descriptivo, diferencial y de regresión a los que hemos sometido los datos obtenidos al llevar nuestro cuestionario a la realidad de los Centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid, nos arrojan algunas cuestiones interesantes que presentamos a continuación de manera sintética.

- En primer lugar destacamos que, en general, mirando las medias, se da una alta valoración a cada uno de los 21 ítems del cuestionario. Así, se valora positivamente tanto la labor global del ED como el desempeño en las 12 competencias clave que hemos seleccionado para el mejor desarrollo de las funciones que estos equipos tienen encomendadas.
- Las competencias más valoradas, teniendo en cuenta las medias, son la Toma de decisiones y, en segundo lugar, la Comunicación, ambas medias se sitúan por encima de la media de la valoración global del ED. A continuación encontramos una serie de competencias muy ligadas a las relaciones con los demás: Resolución de conflictos, Negociación, Motivación... Se valora por encima de otras competencias aquello que tiene que ver con lo relacional; tras ellas situamos las competencias más “administrativas” como son Planificación y Control y supervisión.
- En línea con lo que acabamos de señalar, el Factor interpersonal presenta una muy superior capacidad de predicción de una buena valoración del ED respecto a los otros dos factores competenciales. Le siguen, a una distancia significativa los factores estratégico y pedagógico.
- En el sentido opuesto, las competencias menos valoradas son (por orden decreciente) Trabajo en equipo, Innovación y Gestión de talentos. Competencias que además tampoco presentan una capacidad de predicción significativa en la valoración de la labor del ED.
- El género supone una variable estadísticamente significativa en cuanto a marcar diferencias en las respuestas, siendo solo algo mayores las medias de las respuestas de la mujeres.
- Tanto en la edad como en los años de experiencia de los docentes (variables muy relacionadas entre sí) hay una tendencia a valorar más bajo la actuación del ED a más edad y años de experiencia tienen los docentes encuestados.

- Algo similar ocurre cuando miramos las etapas del sistema educativo en que trabajan los docentes encuestados. Conforme se avanza en el sistema educativo (Infantil, Primaria, Secundaria...) las valoraciones tienden a ser más bajas. En especial son significativamente más bajas en la etapa de Formación Profesional.

- La experiencia como directivo presenta diferencias estadísticamente significativas en las valoraciones. En este sentido, los actuales directivos tienden a una mayor valoración que el resto de sus compañeros.

Como ya hemos señalado en numerosas ocasiones a lo largo de este trabajo, no existen muchas investigaciones que tengan como objeto de estudio los Equipos Directivos de nuestro país. En este sentido contamos como interesante referencia con un artículo escrito por García Olalla, Poblete y Villa en 2016 con el ilustrativo título de “La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción”. Los autores, en este artículo, hacen un recorrido muy esclarecedor por el estado de la investigación en esta materia desde principios de los 70 del pasado siglo hasta hace 10 años.

Si además buscamos investigaciones que pongan el relación al Equipo directivo con las competencias necesarias para el ejercicio de sus funciones, son menos aún; por lo que tenemos pocas referencias con las que comparar los datos que nos arroja nuestra investigación.

Si bien es cierto que contamos con dos estudios importantes que además nos han servido de referencia a lo largo de esta investigación y que son habitualmente nombrados en cualquier artículo académico que se acerque a estas cuestiones en el contexto nacional. En ambos casos observamos como los ED obtienen valoraciones también bastante altas ante demandas parecidas a las que hace nuestro cuestionario.

Una de ellas es la investigación que hace ya unos años elaboraron Gairín y Villa (1999). Uno de los objetivos de este estudio era conocer el nivel de satisfacción con la actuación de los ED. Para ello preguntaron a miembros de los ED de centros (públicos y privados) tanto de Cataluña como del País Vasco, sobre actuaciones relacionadas con el clima relacional, la participación, las situaciones de conflicto, los grupos de trabajo, la motivación, y la innovación y el cambio. En la escala elaborada por estos autores, con algunos ítems similares a los nuestros, las valoraciones, se movía entre 1 y 5 y en la mayoría de los casos las puntuaciones de las medias obtenidas se situaban por encima de 4 (Gairín y Villa, 1999: 252-267).

Otra investigación significativa en este campo, que se presenta en continuidad con la antes señalada, es la de Poblete y García Olalla (2003). Esta investigación ya nos sirvió de referencia para la selección de nuestras 12 competencias clave, y en ella se pedía a 100 miembros de ED que se valorasen en una serie de actuaciones que venían categorizadas en torno a 14 competencias, 6 de las cuales coinciden con algunas de nuestras competencias: Planificación, Toma de decisiones, Comunicación, Trabajo en equipo, Negociación e Innovación. La escala para la valoración de estas actuaciones se movía entre 1 y 4 y las medias de las competencias que acabamos de señalar iban desde un mínimo de 2,48 hasta un máximo de 3,20; puntuaciones por tanto que también podemos considerar altas.

Así vemos que, en nuestra investigación se da la misma tendencia a valorar con buenas notas la labor del ED como en estas dos investigaciones que acabamos de reseñar que demandan una valoración sobre actuaciones similares a las que se incluyen en nuestro cuestionario.

Respecto a las competencias más valoradas a través de nuestro cuestionario, cabe señalar que tras la Toma de decisiones, que es la valorada con puntuaciones más altas, están las competencias de perfil más relacional. Tras ellas las claramente administrativas: Planificación y Control y supervisión.

Si en vez de fijarnos en las competencias más valoradas nos fijamos en aquellas con más capacidad de predicción de una mayor valoración de la labor del ED, vuelven a aparecer competencias de perfil relacional: Competencia emocional, Negociación, Comunicación, Motivación; y luego las de perfil administrativo: Planificación y Control y supervisión.

Parece ser que de alguna manera, para ser buenos gestores, es más necesario saber tratar a las personas y sus asuntos que hacer una buena planificación; o dicho de otro modo, una buena planificación solo podrá llevarse adelante siendo competente en el trato a personas y grupos.

Existen datos que avalan esta afirmación; Manuel Álvarez, uno de los autores que hemos tomado como referente para llegar a delimitar nuestro modelo de 12 competencias clave, señala que para un directivo escolar la primera herramienta de liderazgo son las relaciones humanas (Álvarez, 2011: 168): *"En el caso de los directivos escolares la correlación entre el trabajo personal de carácter individual y trabajo de interacción es mucho más sorprendente. En un estudio personal elaborado en 1989 en el contexto de un curso de formación sobre gestión del tiempo impartido durante cinco años seguidos con directivos de centros de Secundaria, descubrimos que el 90% del tiempo lo dedicaban a las relaciones con los diferentes interlocutores interesados por el hecho educativo y que tan solo un 10% de la actividad de su agenda se aplicaba al trabajo personal, fundamentalmente burocrático"*.

Personalmente, tenemos experiencia en la formación de directivos y futuros directivos de una red de centros educativos privados. En un curso similar sobre la gestión del tiempo, se le ofrece a los directivos seis trozos de papel de distintos tamaños que representan distintas porciones de su horario como directivos y les pedimos que en cada trozo escriban una tarea, aquella a la que dedican en proporción ese tiempo. En esta actividad, repetida durante tres cursos, todos los grupos de trabajo dedican el trozo más grande de papel a las relaciones humanas que describen como hablar con los otros, llegar a acuerdos, motivar, comunicar, gestionar diferentes conflictos y situaciones. Parece que casi 30 años más tarde las competencias interpersonales siguen siendo fundamentales en el desempeño de los ED.

En este mismo sentido, en un estudio realizado por Vázquez, Liesa y Bernal (2015: 48) en centros públicos de la Comunidad de Aragón, se cuestionaba a docentes y directivos sobre cuáles debían ser los contenidos de las actividades formativas dirigidas a los directivos y/o futuros directivos de los centros educativos y destacan como esencial la formación en Habilidades relacionales, Comunicación, y Mediación y resolución de conflictos. Ciertamente, responden en línea de lo que desde nuestra encuesta se subraya como las competencias más valoradas en el ED en el desempeño de sus funciones. En esa misma investigación, los autores (Vázquez, Liesa y Bernal, 2015: 42) recuerdan un estudio de Gómez Delgado en que señala que la formación que se proporciona a los directivos o futuros directivos se centra esencialmente en la gestión dejando habitualmente de lado la formación en liderazgo, motivación, toma de decisiones... que, sin embargo, parecen muy necesarias y se valoran de forma positiva en los ED de la Comunidad de Madrid. De hecho, en nuestro estudio, encontramos que la capacidad de predicción del Factor Interpersonal de una buena valoración de la labor del ED es del 90,1%, frente al 8,4% del Factor Estratégico y al 1,5% del Factor Pedagógico. Por tanto, la clave del éxito del ED parece estar en las relaciones que promueven en la comunidad educativa.

Pero no olvidemos que la competencia más valorada en nuestro cuestionario es, como ya hemos señalado, la Toma de decisiones. Recordemos que en el capítulo dos señalábamos las 8 funciones que los ED tienen encomendadas según nuestra legislación. En ese capítulo presentábamos la siguiente tabla que subrayaba el verbo que delimita el tipo de acción a acometer en cada una de estas funciones. Reproducimos aquí de nuevo esta tabla:

Tabla 90. Funciones del equipo directivo (Tabla 1)		
Función	Asunto	Verbo
1	Funcionamiento ordinario	Velar
2	(Fomento de) Participación	Estudiar/Presentar
3	Evaluación (del centro)	Proponer/Coordinar
4	Convivencia	Proponer
5	Propuestas del Claustro y Consejo escolar	Adoptar
6	Proyecto de presupuesto	Establecer
7	Proyecto educativo Programación General Anual Memoria anual	Elaborar
8	Otros (por delegación del Consejo escolar)	Delegar

Como podemos ver, verbos como presentar, proponer, coordinar, establecer, elaborar... nos hablan claramente de la necesidad de tomar decisiones.

Como señalábamos, en el extremo opuesto, las competencias menos valoradas fueron Trabajo en equipo, Innovación y Gestión de los talentos. Competencias que además tampoco tienen una capacidad de predicción significativa en la valoración de la labor del ED. Puede resultar sorprendente encontrar al final de esta lista dos competencias como son el trabajo en equipo y la innovación, dos términos muy de actualidad en nuestro sistema educativo y a los que tanto nuestras leyes de educación como los investigadores de nuestro sistema educativo aluden como muy necesarias.

Frente a numerosas voces que defienden un liderazgo participativo como camino para una educación de calidad, seguimos encontrando en los resultados obtenidos en nuestra investigación dificultad en el trabajo en equipo, que en el cuestionario se valoraba en dos sentidos: el fomento de esta forma de trabajo por parte del ED y el trabajo del propio ED como equipo de trabajo. Es cierto que las valoraciones no son bajas, pero sí son de las más bajas en el conjunto del cuestionario. Junto a esto, también es cierto que la ley (como hemos visto en el capítulo 2) no presenta precisamente al ED enmarcado un modelo de función directiva colegiada. En García Olalla, Poblete y Villa (2006: 19) estos autores se definen *"convencidos de que solo el ejercicio de una dirección entendida como equipo es capaz de responder de forma eficaz a las múltiples demandas y necesidades del funcionamiento de un centro"*, aunque también señalan que *"la ambigüedad del marco legal en torno a la figura del ED y a las condiciones de su ejercicio, han puesto también de manifiesto las carencias para el desempeño de esta función directiva colegiada"*. Afirmaciones con las que estamos totalmente de acuerdo.

Por último, y respecto al trabajo en equipo cabe afirmar que a nivel europeo tampoco es el elemento más destacado, entre las principales conclusiones del estudio de Eurydice (2013: 20) se señala que *"El liderazgo en los centros se ejerce a menudo de forma tradicional. En la mayoría de los países se dan formas de liderazgo compartido, no obstante, existen pocos enfoques innovadores. En la mayoría de los países el liderazgo escolar lo comparten los equipos directivos formales en la forma tradicional"*.

Respecto al Trabajo en equipo, sin embargo, también cabe destacar un dato muy significativo. En el trabajo ya nombrado de Poblete y García Olalla (2003) que delimitaba 14 competencias de los ED, se presentaba también una investigación similar a la nuestra en que se preguntaba a directivos por comportamientos relacionados con sus 14 competencias. En el caso de esta investigación, el Trabajo en equipo era de las más valoradas junto con las Relaciones Interpersonales y la Motivación. Es cierto que en nuestro caso, años más tarde y preguntando a docentes (directivos o no), mientras que las competencias relacionadas con las Relaciones Interpersonales y la Motivación están entre las más valoradas, no pasa lo mismo con el Trabajo en Equipo, que en nuestro caso es de las menos valoradas y no presenta un valor de predicción estadísticamente significativo respecto a la valoración global de la labor del ED.

También es llamativo que en ese trabajo las competencias menos valoradas eran Toma de decisiones y Comunicación, que en nuestro caso son la más valorada (Toma de decisiones) y una de las más valoradas (Comunicación).

Respecto a la innovación, estamos ante una de los grandes debates actuales. Por un lado, parecen surgir experiencias innovadoras en cada centro y se escriben numerosos artículos definiendo qué es y qué no es innovación. Por otro lado tenemos un sistema educativo con alarmantes cifras de fracaso escolar y mal situado en los informe PISA, cuyos datos siempre son discutibles, pero que nos sirven de elementos de comparación. En los informes PISA de 2003 y 2012, España se sitúa por debajo de la media de la OCDE en Competencia matemática, Competencia lectora y Competencia científica; y aunque, si bien no siempre participan el mismo número de países en estos informes y las medias varían, “por debajo de la media” es un elemento suficientemente descriptivo de nuestra situación en el contexto internacional (OCDE, 2014).

Hoy, las investigaciones nos están señalando cada vez más el papel decisivo que juega la dirección en el éxito o fracaso de los estudiantes de un centro (Bolívar, 2011; Leithwood y Louis, 2011; Day y Gu, 2012 y Blase y Kirby, 2013). Pero también nos señalan como la dirección sigue estando más centrada en tareas administrativas y burocráticas que en el fomento de lo pedagógico. Así lo defiende Vaillant (2015: 9): *“Ser Director y ejercer el liderazgo escolar en el siglo XXI requiere el desarrollo de competencias profesionales complejas. El problema es que con frecuencia, las tareas administrativas son preponderantes en detrimento de las funciones pedagógicas. Los Directores dedican un alto porcentaje de su tiempo a tareas administrativas y a actividades como el control y la supervisión de recursos materiales y humanos (OCDE, 2009). El seguimiento y la evaluación de los procesos de aprendizaje y el desarrollo profesional de los docentes, son menos frecuentes (UNESCO, 2008)”*. Por supuesto, esta autora habla de Directores y alude a estudios de carácter internacional, pero que son generalizables al caso de los ED de nuestro país. De hecho, en el informe TALIS (2009: 42) se señala que *“España obtiene la puntuación más baja en liderazgo pedagógico de todos los países que participan en el estudio”*.

Así si sumamos esta cita a la anterior de Manuel Álvarez (Álvarez, 2011), podríamos decir de manera coloquial que lo pedagógico “va al final”; en el tiempo restante tras lo relacional y lo administrativo, aunque estemos hablando de dirigir un centro educativo en que lo pedagógico define su propio ser: educar. Y no podemos olvidar un dato de nuestra investigación que sigue corroborando esta idea, el Factor pedagógico, como ya hemos señalado, supone un 1,5% de valor predictor de la buena labor del ED frente al 80,1% que supone el Factor interpersonal y el 8,4% del Factor estratégico.

También es necesario nombrar la Gestión de talentos, la competencia que obtiene una media más baja. Tal vez una gran desconocida ya que incluso en la validación de nuestro cuestionario, en concreto en el juicio de expertos, a alguno de ellos le sorprendió la elección esta competencia. Ya, en el capítulo 3 de este trabajo, subrayábamos nuestra opción por esta competencia no especialmente conocida y que, de hecho, de nuestros

tres modelos de referencia, solo aparecía en uno y, aun así, la seleccionamos convencidos de su importancia y fundábamos esta elección en los estudios de autores tan serios como Day y Gu (2012) y Blase y Kirby (2013). Estos estudios demuestran que uno de los rasgos que más valoran los docentes de sus directivos es que estos los apoyen en la tarea a realizar, ayudándoles a dar lo mejor de sí mismos, es decir, poner al servicio del común aquello en que son mejores. Dicho de manera coloquial, si estamos tan convencidos de que no podemos aplicar a los alumnos el principio de “café para todos”, en una educación que debe ser cada vez más inclusiva, por qué lo aplicamos al profesorado. No será mejor organizarse y pedir a cada persona aquello en que puede poner al servicio del proyecto educativo sus mejores cualidades (talentos). En palabras de Javier Cortés (2015: 249), autor vinculado a centros concertados, aunque muchas de sus ideas pueden ser aplicadas a cualquier centro educativo: *“Preguntar a los que saben, aprovechando toda la sabiduría disponible en cada organización”*.

Es importante recordar en este punto algo que ya señalábamos en el capítulo 3 de este trabajo. Uno de los intereses de delimitar las competencias clave para la labor a desempeñar por los equipos directivos y poder evaluar su estado, es conocer puntos fuertes y débiles, competencias más o menos desarrolladas e incorporar de algún modo (preferentemente gracias a la formación) las más débiles. Este sencillo retrato de las competencias más y menos valoradas en la realidad de los centros educativos en la Comunidad de Madrid, puede ayudarnos en este sentido.

Por último, no olvidamos que el análisis filtrado por algunas de las variables independientes nos puede llevar a escenarios interesantes. Destacamos dos de ellos aquí. La respuesta claramente diferenciada del profesorado de Formación Profesional y la bajada de puntuaciones estadísticamente significativa que se da con la edad y años de experiencia.

Sería muy interesante saber por qué se da tal diferencia de puntuación en la etapa de FP. ¿Requiere competencias distintas en el ED la realidad de los centros de FP? ¿El desarrollo de unas mismas habilidades en contextos distintos, como es el caso de un centro de FP, implica resultados distintos? Sí. Somos conscientes que usamos el término habilidades en vez del término competencias, pero es que justamente el término competencia presupone un factor contextual en la aplicación de determinadas habilidades que puede estar fallando en este caso. Desempeñar el mismo papel en contextos distintos puede implicar diferencias en la realización de su función por parte del ED y por tanto en la valoración. En este sentido, García de Fez y Solbes Monzó (2016) presentan una experiencia desarrollada durante el curso 2014-15 en que implementaron el curso “Herramientas para el desarrollo de la dirección docente”, dirigido a docentes de Formación Profesional que pertenecen a ED o quieren formar parte de los órganos de gestión de sus centros escolares. Los contenidos de este curso se organizaban en torno a cuatro bloques: Liderazgo, Diseño y desarrollo de documentos, Trabajo en equipo e Innovación pedagógica; una formación que sería válida para cualquier directivo más allá de la etapa educativa en que se trabaje. En general, la satisfacción de los docentes con esta formación fue muy alta (9,3 sobre 10) entendiéndolo que respondía a sus necesidades. En el aspecto que expresaron un mayor déficit fue en la formación para la Motivación de los claustros, ya que recocían que la desmotivación generalizada de muchos profesores era un serio obstáculo.

Este tema de la desmotivación frente al compromiso mantenido con la educación, se puede relacionar también con el descenso de las valoraciones conforme los profesores tienen más años y experiencia profesional. Antes indicábamos las seis etapas por las que, según Day y Gu (2015), pasan los docentes en su vida profesional. Los docentes están llamados a mantener el compromiso y, estos investigadores, constatan como este va decayendo en el sistema educativo inglés y se producen abandonos en la profesión. En el caso español, es fácil deducir que concurren circunstancias muy similares a las que aluden los profesores ingleses en la bajada del compromiso: la carga de trabajo, la conducta de los alumnos y las iniciativas del gobierno, (Day y Gu, 2015: 152) La respuesta no suele ser el abandono de la profesión y menos en la escuela pública en

que los docentes son funcionarios, en vista de las condiciones laborales de este país. Tal vez al avanzar en la edad y la experiencia de los docentes, nos encontramos con reductos cada vez mayores de docentes desencantados y más críticos con el sistema en general y con los ED en particular.

III. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA



C6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.

Después del camino recorrido



CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA. DESPUÉS DEL CAMINO RECORRIDO.

6.1. CONCLUSIONES.

Iniciábamos nuestro recorrido en esta investigación planteándonos un doble objetivo general:

- Elaborar un perfil de los equipos directivos de centros educativos públicos de nuestro país que recoja su composición, las funciones que tienen encomendadas y las competencias clave para el mejor desarrollo de estas funciones.
- Diseñar y validar un instrumento de evaluación del estado de las competencias clave señaladas en los equipos directivos.

Estos objetivos pudimos desglosarlos en una serie de objetivos específicos que, de alguna manera, nos marcaban las postas del que sería y, de hecho, ha sido nuestro camino:

- Revisar la legislación de mayor rango de nuestro país buscando definir los elementos del equipo directivo señalados en el objetivo general: componentes, funciones y competencias.
- Revisar la bibliografía y evolución del término competencia y dar nuestra propia definición contextualizada de este concepto fundamental en nuestro estudio.
- Determinar nuestro propio perfil competencial de los equipos directivos dando un listado de competencias clave.
- Diseñar y validar un instrumento de evaluación del estado de estas competencias clave en los equipos directivos.
- Estudiar la realidad de los equipos directivos de los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid en lo referido al desarrollo de estas competencias.

Ciertamente, hoy podemos concluir que el primero de nuestros objetivos generales está conseguido y **tenemos un dibujo definido del ED de los centros educativos públicos de nuestro país en los aspectos que nos habíamos propuesto: composición, funciones y competencias clave.**

La ley, en nuestro caso las leyes orgánicas (las de mayor rango existente en nuestro país) nos han dado un dibujo muy claro sobre la composición del ED, que varía en función del tamaño y situación de los centros, pero que contempla figuras como el Director, Jefe de estudios, Secretario y/o Administrador. Sin embargo, estas mismas leyes no nos dejan tan claras las funciones de este equipo, así que recurrimos a algunos reales decretos en los cuales se listaban las ocho funciones que tienen encomendadas estos equipos en los centros educativos públicos.

La primera conclusión en este sentido es que **los ED no son una figura especialmente presente en nuestras grandes leyes.** Está más definido como el espacio/lugar de trabajo de los cargos unipersonales, que como un equipo-pieza clave en el funcionamiento del centro. Por ejemplo, las funciones de las figuras que componen el equipo están mucho más definidas que las del equipo en sí (ya apuntaban en esta línea hace algunos años Blázquez y Navarro, 1999 y García Olalla, Poblete y Villa, 2006). Además, la legislación, en este

sentido, ha cambiado poco como se ha mostrado en el capítulo 2. Esto contrasta con los planteamientos más avanzados en organización escolar a nivel internacional que nos hablan de liderazgo participativo, trabajo en equipo o gestión democrática de los centros educativos. Así, la OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2009: 98-99), tras un estudio sobre el Liderazgo escolar a nivel internacional, recomienda *“alentar la distribución del liderazgo, ya que la distribución del liderazgo entre diferentes personas y en estructuras organizacionales puede ser una manera de superar las dificultades de la escuela y mejorar su eficacia”*. Para ello recomienda a los responsables de política educativa apoyar la distribución del liderazgo, impulsando la formación en la capacidad de liderazgo y ajustar sus estructuras escolares para el desarrollo del mismo. Parece claro que en lo referente al “ajuste de estructuras”, aún queda mucho por hacer en la definición del ED, desde esta perspectiva en nuestra legislación.

Tal vez, si se quisiera avanzar en este sentido, los planteamientos de la administración deberían apuntar cada vez más a los directivos, entendiendo el concepto en un sentido amplio: todas las personas que forman parte del ED y que son las encargadas de dinamizar la vida del centro; y no tanto al Director como la gran figura de autoridad. Además, sería necesario presentar a estos directivos, no solo desde el cargo que ostentan y les hace ser parte del ED, sino como equipo propiamente dicho.

Delimitar las competencias de este equipo ya no fue tan sencillo. El modelo de formación por competencias, en este caso pensando en los directivos, tiene sus defensores y detractores, pero ya vemos como varias Comunidades Autónomas en España empiezan a apuntar en este sentido en la formación de Directores y/o directivos, por ejemplo, en la Comunidad Valenciana (García de la Fez Solbes, 2015) y en Aragón (Vázquez, Liesa y Bernal, 2015), programando cursos de formación en determinadas habilidades y/o competencias. El uso de estos dos términos de manera poco específica, en estas y otras propuestas, denota la confusión o falta de definición que afecta a estos términos y que nos obligaron al iniciar el capítulo 3 a definir el término competencia en el sentido que queríamos usarlo.

En cualquier caso, cabe señalar, que la formación por competencias para directivos escolares tiene ya un amplio recorrido más allá de nuestras fronteras en numerosos países. En especial, pero no solo, en los del ámbito anglosajón, pioneros en el establecimiento de estándares de competencias para los líderes escolares (Egido, 2015: 76).

Situados de nuevo en el ámbito español, para definir las competencias clave de los ED acudimos a tres propuestas de estudiosos de la materia en nuestro contexto nacional caracterizadas por un modelo directivo no profesional. Tres propuestas que no siempre tenían al ED como protagonista y que rescatamos de entre un número bastante limitado de propuestas.

Dos nuevas conclusiones surgen en este punto. Por un lado, **sigue habiendo una cierta confusión en el uso del término competencia**, que no siempre se utiliza con el mismo significado, con el peligro que esto conlleva, especialmente si tenemos en cuenta que nuestro sistema educativo está apuntando a la formación del alumnado en competencias básicas y propugna la evaluación por competencias.

Por otro lado, **el Equipo Directivo sigue siendo un objeto de estudio poco frecuente en la investigación en nuestro país**. Un dato significativo, al iniciar nuestra tesis, hace ya cuatro años, apenas llegaban a 10 tesis las que había inscritas en Teseo que tuviesen como objeto de estudios los ED de los centros educativos de nuestro país. Hoy el número sigue siendo considerablemente bajo.

Tal y como planteábamos en la segunda parte de nuestro objetivo general, **diseñamos y validamos un instrumento de evaluación del estado de las competencias clave señaladas para los equipos directivos**.

Llevamos este instrumento a la realidad de los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid, así obtuvimos una serie de datos que hemos presentado en el capítulo cinco.

Respecto al proceso de elaboración y validación del cuestionario, hemos partido de un cuestionario amplio con numerosos ítems referentes a nuestras 12 competencias clave. Iniciamos el recorrido planteando un cuestionario con 6 ítems que respondían a cada una de estas 12 competencias (72 ítems en total) y finalizamos con un cuestionario mucho más breve en que cada competencia venía recogida por entre uno y tres ítems; además de incluir un ítem global de valoración final del trabajo del ED (21 ítems).

En este sentido, ha sido interesante ir descubriendo, gracias a la opinión de los expertos y al pilotaje realizado, como con un cuestionario considerablemente más corto no había una pérdida significativa de información. Muchos directores y profesores se quejan de “no tener tiempo” para los muchos “papeles” que se les requieren en su tarea diaria, así, la respuesta cuando se les pide colaborar en procesos de investigación suele ser baja. Es de subrayar que aquellos que colaboran agradecen que el instrumento sea corto y sencillo. Ciertamente es necesario y prioritario que el instrumento diseñado responda a los objetivos que nos hemos planteado, pero también es importante considerar como un condicionante importante que a los profesores les resulte sencillo y ágil si queremos que se abran a este tipo de colaboraciones; sin sus opiniones es imposible avanzar pero no podemos pedirles más de lo que pueden dar.

Respecto a los resultados obtenidos en nuestra investigación, como ya hemos dicho, aparecen especificados en el capítulo 5 si bien, merece la pena, rescatar aquí los datos más significativos. Lo primero, y por encima de todo, debemos afirmar que el desempeño de los ED es, en general, muy bien valorado.

A continuación, destaca enormemente el valor de lo relacional en el trabajo cotidiano de los equipos directivos. Tanto las competencias más valoradas como las que son mejores predictores de una buena valoración final del ED, son aquellas que hemos situado en el Factor Interpersonal. No es una realidad nueva, otras investigaciones similares y las opiniones de los expertos avalan el enorme peso de los aspectos relacionales en la tarea de los directivos, seguida de lo administrativo y situándose en último lugar lo pedagógico. Así también ha ocurrido en nuestro estudio y no nos deja de parecer un dato preocupante y un tanto descorazonador, cómo los aspectos educativos constituyen la “última de las preocupaciones” de los directivos de una organización que se define y diferencia precisamente por lo pedagógico. Tal vez, como señala el acervo popular, lo urgente pasa siempre por delante de lo importante. Junto a esto no podemos dejar de señalar que ciertamente en organizaciones donde la persona es protagonista de todos los procesos clave, es normal que el desarrollo de las competencias relacionales tenga un gran protagonismo.

En resumen, podemos afirmar que hemos abordado con éxito la segunda parte de nuestro objetivo general y disponemos de un instrumento válido y fiable que nos ayuda a delimitar aquellas competencias más y menos desarrolladas por parte de los equipos directivos. En este sentido, ya señalábamos la importancia de este tipo de instrumentos para poder validar el estado de nuestras competencias clave en los equipos directivos. Un instrumento de este tipo nos permite visualizar aquellas competencias más débilmente desempeñadas con el ánimo de poder incorporarlas al equipo bien sea cambiando a algún miembro del mismo o desarrollando una formación centrada en las competencias más necesarias.

6.2. LIMITACIONES.

Por supuesto en este camino hemos encontrados obstáculos, aunque preferiríamos hablar de retos. El principal de todos ellos nuestro propio objeto de estudio: el equipo directivo, concepto grupal y poco estudiado. Esto limita las fuentes pero multiplica las posibilidades de estudio. Son muchos los elementos de

estos equipos que podrían haber sido abordados y por ello hemos tenido que delimitar tres. También podrían haber sido muchas las aproximaciones a esta realidad, la de los ED. Hemos optado por trazar un retrato caracterizado por tres elementos y hacer un diagnóstico de una situación específica: el desarrollo de unas serie de competencias por parte de los ED de los centros educativos públicos en la Comunidad de Madrid.

Ciertamente, profundizar en un equipo, una realidad grupal, también implica una serie de retos. Una de las opciones ha sido no desviar la mirada del equipo propiamente dicho. Podríamos haber estudiado cada una de las figura del equipo (Director, Jefe de estudios, Secretario, Administrador), por ejemplo en lo referido a las funciones que les son propias en función de estos cargos, en vez de las que asumen (o además de ellas) como equipo.

Además ha supuesto una opción, y también una limitación, abordar solo el caso de la escuela pública. Ciertamente podríamos habernos acercado a centros educativos de cualquier tipo de titularidad, o dentro de los de titularidad privada, elegir alguna o algunas titularidades específicas. Es verdad, que en nuestro caso, el recorrido por la legislación nos facilitó la opción ya que en todo lo referente al ED, sus componentes y funciones, la legislación aclara que solo se refiere a centros públicos. Los centros de titularidad privada, gocen o no de concierto, pueden organizar sus ED como cada titularidad determine, por lo que entre otras cosas, forman una realidad mucho más heterogénea. Podríamos decir que frente al modelo de la escuela pública, no está el modelo de la privada, sino los modelos desarrollados por cada titularidad, y pensemos que, a veces al hablar de titularidad hablamos de entidades que poseen un número significativo de centros, pero en otros casos podemos hablar de titularidades que poseen un solo centro.

En el estudio empírico también ha habido una dificultad: es difícil conseguir que los centros colaboren en este tipo de investigaciones. Aunque en este caso la colaboración no era especialmente difícil (rellenar un cuestionario que no requiere más de 15 minutos), el tema que abordaba era delicado. Como ya señalábamos en el capítulo 5 los directivos de los centros tienen que estar dispuestos a ser evaluados y dedicar algo de su escaso tiempo a esta demanda concreta entre todas las que reciben de tipo similar (además de las propias del centro que como hemos indicado desde el primer momento son muchas y complejas).

También es opción tener como herramienta de acercamiento a la realidad un cuestionario de valoración puramente cuantitativo. Entre sus ventajas aportar datos numéricos siempre más fáciles de estudiar y que ayudan a establecer comparaciones. Por supuesto, no aportan elementos más subjetivos, como las opiniones desarrolladas. Aunque, no lo olvidemos, valorar con un número supone también un elemento de subjetividad. En cualquier caso, este es un elemento, que como otras dificultades, podemos recoger como reto y convertir en prospectiva.

6.3. PROSPECTIVA.

Si delimitar un objeto de estudio implica dejar al margen aspectos que podrían haber sido interesantes pero que lo harían inabarcable, afirmamos ahora que cualquiera de esos aspectos que ya han sido señalados podría constituir nuevas vías de investigación. En particular, nuestra propia investigación ha arrojado datos que marcan nuevos caminos a recorrer. Como señalábamos en el anterior apartado, cada dificultad es un reto que planta nuevas posibilidades y se convierte en prospectiva.

La primera, completar nuestra investigación empírica con otros elementos de análisis de tipo cualitativo, por ejemplo entrevistas o grupos de discusión, para poder profundizar en las posibles causas de algunas valoraciones que nos han llamado la atención.

La segunda vía viene definida por todos los elementos descartados. Definir el ED desde otros elementos diferentes a los tres seleccionados, por ejemplo, formas de acceso al ED, motivaciones, formación previa... También la escuela concertada nos ofrece interesantes modelos de ED que podríamos comparar con el modelo de la pública y establecer posibles vías de intercambio entre modelos que supusieran enriquecimiento. Otra posibilidad es poner en relación todo lo que hemos ido definiendo sobre los ED con esos mismos elementos pero centrándonos en las personas que componen ese equipo: Director, Jefe de estudios...

Las posibilidades son muchas, pero no queremos dejar de nombrar una última. Cuando hablamos de modelos de gestión y del desarrollo de la función directiva en nuestro país, uno de los grandes debates gira en torno al tema de la profesionalización. Numerosos expertos están de acuerdo en que España representa un caso fuera de lo habitual en el contexto europeo con una opción por la elección democrática para el acceso a los cargos directivos frente al modelo profesional existente en otros países de Europa. Es esta una perspectiva ampliamente estudiada, pero que no deja de presentar nuevos retos para el futuro.

REFERENCIAS Y ANEXOS



BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez, M. (2010): *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez, M. y Santos, M. (1995): *La dirección eficaz de los equipos docentes*, Madrid: ITE de la CCE.
- Arquer, M.I. (1996): "Fiabilidad humana: métodos de cuantificación, juicio de expertos". Notas Técnicas de Prevención. NTP-401-1996. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Madrid.
- Bazarra, L. y Casanova, O. (2013): *Directivos de escuelas inteligentes. ¿Qué perfil y nuevas habilidades exige el futuro?* Madrid: SM.
- Beaudoin, N. (2008): *A School for Each Student: High Expectations in a Climate of Personalization*. New York: Eye on Education.
- Blase, J. y Kirby, P. C. (2013): *Estrategias para una dirección escolar eficaz*. Madrid: Narcea.
- Blázquez, F. y Navarro, M.J. (1999): "Propuesta de indicadores de calidad para evaluar la función directiva en centro educativos". Revista de currículum y formación del profesorado, 3, 1.
- Bolívar, A. (2011): "Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente". Educar 2011, vol. 47/2 pp. 253-275.
- Bolívar, A. (2013): "Liderazgo educativo". Aula de Innovación Educativa. 221. pp. 13-17.
- Cabero, J. y Llorente, C. (2013): "La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y la comunicación". Revista de Tecnología de la Información y Comunicación. Julio-Diciembre 2013, vol. 7, Nº 2.
- Ciscar, C. y Uría, E. (1986): *Organización Escolar y Acción Directiva*. Madrid: Narcea.
- CNII/Instituto de la Mujer (2012): *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo II*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2013): *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cortés, J. (2015): *La escuela católica. De la autocomprensión a la significatividad*. Madrid: PPC.
- Day, C. y Gu, Q. (2012): *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2015): *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Leithwood, K. (2007): *Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective*. The Netherlands: Springer.

- Del Pozo, J. A. (2012): *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Egido, I. (2015): "El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional". *Bordón* 67 (1), 71-84.
- Gairín, J. y Villa, A. (1999): *Los Equipos Directivos de los Centros Docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- García de Fez, S. y Solbes Monzó, J.R. (2016): "Los Equipos Directivos en la Formación Profesional española: una propuesta de formación continua". *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 70 (2016), pp. 161-182 OEI/CAUE.
- García Olalla, A., Poblete Ruiz, M., Villa, A. (2006). "La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción". *XXI: Revista de Educación, Norteamérica*, 8, ene. 2011. Disponible en: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/686>. Fecha de acceso: 18 enero 2014.
- Gimeno Sacristán, J. (Coord.) (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: Centro de publicaciones del MEC-CIDE.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (2007, 5ª Ed.): *Análisis multivariante*. Madrid: Pearson.
- Leithwood, K. (2004). *El liderazgo con éxito. El liderazgo transformador en un mundo de políticas transaccionales*. ICE Deusto, Actas del VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, 233-245.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (2011): *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Martínez Arias, R., Castellanos López, M.A. y Chacón Gómez, J.C. (2014): *Métodos de investigación en psicología*. Madrid: EOS.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005: 5ªEd.): *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Mertens, L. (1997): *Competencia laboral: sistemas, resurgimiento y modelo*. México: Oficina Internacional del Trabajo (OIT).
- Navío Gámez, A. (2001): *Las competencias del formador de formación continuada. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Tesis Doctoral (Defendida el 5-12-2001, en la UAB).
- OCDE (2014): *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Osorno, R. (2012): "El perfil competencial de los equipos directivos". Guía para la Gestión de Centros Educativos. Edición digital <http://www.gestiondecetros.com>.

- Pascual, R. y Villa, A. (Coords.) (1992): *La dirección factor clave de la calidad educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Perrenoud, P. (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Poblete Ruiz, M. y García Olalla, A. (2003): Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos. Un estudio empírico. *Congreso Internacional Humanismo para el siglo XXI*. Bilbao.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009): *Mejorar el liderazgo escolar*. Volumen 1: política y práctica. México: OCDE.
- Santos Guerra (2013): "Las feromonas de la manzana". Cuadernos de Pedagogía. 430. pp. 83-86.
- TALIS. OCDE (2009): *Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje*. Informe español 2009. Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- Tardif, J. (2003): « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre ». *Pedagogie Collégiale*, 16(3), pp. 36-44.
- Vaillant, D. (2015) : « Education for all global monitoring report 2015. Liderazgo, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. Informe final » UNESCO.
- Vázquez Recio, R. (2013): *La dirección de centros: Gestión, ética y política*. Madrid: Morata.
- Vázquez, S. Liesa, M. y Bernal, J.L. (2015): "Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: Un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 39-54
- Vega Mateo, R. (2014): *Manual de gestión de marketing y comunicación*, Málaga: Vamder Formación.
- Whitaker, T. (2012, 2º Ed.). *What great principals do differently. 18 things that matter most*. New York: Eye on Education.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990).
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG, 1995).
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002).
- Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).
- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria.

ANEXO 1: INSTRUMENTO (VERSIÓN PARA LA VALIDACIÓN POR EXPERTOS).

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE POR PARTE DEL EQUIPO DIRECTIVO.

• Objetivo del instrumento de evaluación.

El objetivo del presente instrumento de evaluación es valorar el desempeño por parte del equipo directivo (ED) de un centro educativo público de una serie de competencias que se han seleccionado entendiéndolas como clave para que el citado equipo pueda desarrollar de forma óptima las funciones que legalmente tiene encomendadas.

• Destinatarios del instrumento de evaluación.

El instrumento está dirigido al personal docente de centros educativos públicos, pues se considera que para obtener una evaluación realista del desempeño del equipo es importante contar tanto con la valoración de los propios miembros del equipo, como del resto del personal docente del centro.

Aunque el mismo instrumento se dirige a todos el personal docente del centro educativo, en los datos de identificación que se demandan al principio del instrumento, se pide a los destinatarios que especifiquen si pertenecen o no al ED del centro en el momento de su respuesta.

• Secciones del instrumento de evaluación.

El cuestionario está dividido en dos secciones:

1. *Datos de identificación:* El cuestionario es anónimo, pero se presentan una serie de preguntas con el fin de delimitar el perfil profesional del docente de cara a poder establecer patrones de respuestas en función de variables como género, edad, años de experiencia profesional, etapa educativa, o, muy importante en este caso, pertenencia o no al equipo directivo.

2. *Valoración de las competencias del Equipo Directivo:* Se presentan entre 5 y 6 conductas relacionadas con de cada una de las 12 competencias clave que se consideran básicas para el correcto desarrollo de las funciones directivas en un centro escolar. Hay que responder entre 60 y 72 ítems que se valorarán de 1 a 10, representado **1** Nada de acuerdo con el enunciado del ítem y **10** Totalmente de acuerdo con el mismo. Si no tuviera conocimiento de cómo actúa su equipo directivo sobre lo que se le pregunta se señalaría **0**.

	Grado										
	No sabe	Nada									Total
1. Los miembros del ED priorizan las tareas teniendo en cuenta su urgencia e importancia	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Los miembros del ED planifican reuniones para cumplir los objetivos previstos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

NORMAS ADICIONALES PARA LA VALIDACIÓN POR EXPERTOS.

Se solicita, por un lado, que valore si los datos de identificación son pertinentes de cara a establecer elementos comparación entre las respuestas obtenidas, como variables oportunas para el posterior estudio estadístico. Si considera que no tienen sentido o falta alguno hágalo constar en Observaciones.

Por otro lado, respecto a los ítems se pide que se valoren tanto la relevancia como la claridad de cada ítem, habiéndose establecido en ambos casos una escala de valoración del 1 al 5, representando el 1 el mínimo y el 5 el máximo:

- La **Relevancia** del ítem, ¿el ítem, tal y como está enunciado, realmente sirve para determinar el nivel de dominio de la competencia a la que está asociado? ¿Es importante la competencia para el desarrollo de la actividad directiva?

Nada Relevante				Muy Relevante
1	2	3	4	5

- La **Claridad** del ítem, ¿el ítem está claramente expresado y está escrito de manera que sea fácilmente comprensible?

Nada Claro				Muy Claro
1	2	3	4	5

Se incluye un apartado de Observaciones, para que especifique si cree que falta o sobra algún ítem o si conviene reformular alguno de los que se presenta.

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN (VERSIÓN PARA LA VALIDACIÓN POR EXPERTOS)

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Código de identificación del centro: _____

Sexo: - Hombre

- Mujer

Edad: _____

Años de experiencia como docente: _____

Años de ejercicio profesional en el centro educativo en que trabaja en la actualidad: _____

Etapas (o etapas) educativa en la que trabaja en la actualidad:

- Educación Infantil

- Educación Primaria

- Educación Secundaria (ESO y/o Bachillerato)

- Formación profesional

Pertenece en este momento al equipo directivo del centro en que trabaja en la actualidad:

- Si

- No

Ha pertenecido en algún momento al equipo directivo del centro donde trabaja en la actualidad:

- Si

- No

Ha pertenecido en algún momento al equipo directivo de algún otro centro educativo distinto a éste:

- Si

- No

Años de experiencia en equipos directivos: _____

Observaciones:

I. PLANIFICACIÓN		Relevancia					Claridad				
1. Los miembros del ED priorizan las tareas teniendo en cuenta su urgencia e importancia		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Los miembros del ED planifican reuniones para cumplir los objetivos previstos		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Los miembros del ED organizan el tiempo eficazmente		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Los miembros del ED diseñan planes de trabajo claros y detallados		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Los miembros del ED planifican los plazos para ejecución de tareas con realismo		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Los miembros del ED planifican acciones que responden a necesidades del centro		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Observaciones:											
II. CONTROL Y SUPERVISIÓN		Relevancia					Claridad				
7. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Los miembros del ED se encargan de que en el centro se evalúen los procesos señalando avances, dificultades y propuestas de mejora		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Los miembros del ED controlan el desarrollo de los procesos en todas sus fases		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Los miembros del ED establecen procedimientos alternativos cuando se detectan desviaciones en los procesos establecidos		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Los miembros del ED controlan los procesos establecidos para corregir desviaciones		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Los miembros del ED saben dar razón de las actividades que se están desarrollando en el centro		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Observaciones:											
III. TOMA DE DECISIONES		Relevancia					Claridad				
13. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones difíciles		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Los miembros del ED definen los elementos más importantes de una situación para tomar una decisión informada		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Los miembros del ED actúan con rapidez ante las situaciones que así lo exijan		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. En el centro existe un procedimiento establecido cuando es necesaria una toma de decisiones		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Los miembros del ED son consecuentes con las decisiones tomadas		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Los miembros del ED justifican adecuadamente las decisiones que adoptan		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Observaciones:											

IV. NEGOCIACIÓN	Relevancia					Claridad				
19. Los miembros del ED asumen responsablemente los acuerdos a los que se llegan en el centro	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Los miembros del ED son flexibles a la hora de llegar a acuerdos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Los miembros del ED afrontan el cambio con mentalidad abierta	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Los miembros del ED están dispuestos a negociar ante situaciones cotidianas de la vida del centro	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Observaciones:										
V. MOTIVACIÓN	Relevancia					Claridad				
25. Los miembros del ED transmiten confianza en la realización de los proyectos planteados	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. El ED motiva adecuadamente a los profesores para realizar las tareas encomendadas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. El personal responde positivamente a las demandas que realizan los miembros del ED	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. Se percibe orgullo por pertenecer a esta comunidad educativa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. En el centro se entienden las dificultades como retos no solo como problemas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. Los miembros del claustro se sienten respaldados por los miembros del ED	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Observaciones:										
VI. INNOVACIÓN	Relevancia					Claridad				
31. El ED propicia la realización de cambios dentro del centro	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32. En el centro se estudian nuevas experiencias educativas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33. Los miembros del ED ayudan a que se generen nuevos enfoques ante asuntos cotidianos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34. En este centro se experimentan nuevas ideas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35. Los miembros del ED velan por que se sistematicen los cambios	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Observaciones:										

VII. GESTIÓN DE LOS TALENTOS		Relevancia					Claridad				
37. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades de los miembros del claustro		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
38. Los miembros del ED conocen los intereses del personal del centro		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39. Los miembros del ED consultan al personal en función de sus conocimientos específicos antes de tomar decisiones		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
40. Los miembros del ED eligen a las personas más idóneas para cada tarea		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
41. Los miembros del ED contrasta con los miembros del claustro su situación profesional y personal en el centro		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
42. Los miembros del ED saben reconocer a los miembros del claustro su buen desempeño en las tareas encomendadas		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Observaciones:											
VIII. PROYECCIÓN		Relevancia					Claridad				
43. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
44. Los miembros del ED transmiten la visión de futuro del centro en diferentes ocasiones		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
45. Se percibe en la comunidad educativa optimismo ante el futuro del centro		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
46. En el centro se pasa a la acción para lograr los objetivos		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
47. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en diferentes proyectos		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
48. Los miembros del ED transmiten la visión de futuro del centro de diferentes modos		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Observaciones:											
IX. COMUNICACIÓN		Relevancia					Claridad				
49. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
50. Los miembros del ED son asertivos en la comunicación		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
51. Los miembros del ED verifican la comprensión de las ideas que se pretende transmitir		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
52. Los miembros del ED usan el lenguaje con claridad y concisión		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
53. Los miembros del ED hacen presentaciones eficaces de ideas y proyectos		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
54. Los miembros del ED usan distintos registros de lenguaje según las situaciones		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Observaciones:											

X. TRABAJO EN EQUIPO	Relevancia					Claridad				
55. Los miembros del ED conocen y aplican herramientas de gestión de equipos de trabajo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
56. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
57. El trabajo en equipo produce resultados beneficiosos para el centro	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
58. Los equipos de trabajo del centro está bien cohesionados	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
59. Los miembros del ED valoran los resultados obtenidos por los equipos de trabajo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
60. El ED funciona como un equipo de trabajo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Observaciones:										
XI. COMPETENCIA EMOCIONAL	Relevancia					Claridad				
61. Los miembros del ED hacen una correcta valoración de las emociones que se perciben en el ambiente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
62. Los miembros del ED practican habilidades de escucha activa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
63. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
64. Los miembros del ED animan a la expresión de las emociones en los ámbitos adecuados para ello	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
65. Los miembros del ED son capaces de expresar las propias emociones cuando la situación lo requiere	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
66. El ED fomenta celebraciones de diverso tipo en el claustro	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Observaciones:										
XII. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Relevancia					Claridad				
67. Los miembros del ED aplican distintas técnicas de gestión de conflictos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
68. Los miembros del ED fomentan un clima de convivencia positivo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
69. Los miembros del ED detectan los conflictos antes de que se manifiesten	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
70. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
71. Los miembros del ED supervisan el cumplimiento de estos acuerdos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
72. Los miembros del ED reaccionan positivamente ante los conflictos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Observaciones:										

OBSERVACIONES GENERALES AL CUESTIONARIO:

ANEXO 2: INSTRUMENTO (VERSIÓN PARA EL PILOTAJE).

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE POR PARTE DEL EQUIPO DIRECTIVO.

- **Objetivo del instrumento de evaluación.**

El objetivo del presente instrumento de evaluación es valorar el desempeño por parte del equipo directivo (ED) de un centro educativo público de una serie de competencias que se han seleccionado entendiéndolas como clave para que el citado equipo pueda desarrollar de forma óptima las funciones que legalmente tiene encomendadas.

- **Destinatarios del instrumento de evaluación.**

El instrumento está dirigido al personal docente de centros educativos públicos, pues se considera que para obtener una evaluación realista del desempeño del equipo es importante contar tanto con la valoración de los propios miembros del equipo, como del resto del personal docente del centro.

Aunque el mismo instrumento se dirige a todos el personal docente del centro educativo, en los datos de identificación que se demandan al principio del instrumento, se pide a los destinatarios que especifiquen si pertenecen o no al ED del centro en el momento de su respuesta.

- **Secciones del instrumento de evaluación.**

El cuestionario está dividido en dos secciones:

1. *Datos de identificación:* El cuestionario es anónimo, pero se presentan una serie de preguntas con el fin de delimitar el perfil profesional del docente de cara a poder establecer patrones de respuestas en función de variables como género, edad, años de experiencia profesional, etapa educativa, o pertenencia o no al equipo directivo.
2. *Valoración de las competencias del Equipo Directivo:* Se presentan entre 4 y 5 actuaciones relacionadas con de cada una de las 12 competencias clave que se consideran básicas para el correcto desarrollo de las funciones directivas en un centro escolar. Hay que responder 53 ítems que se valorarán de 1 a 10, representado **1** Nada de acuerdo con el enunciado del ítem y **10** Totalmente de acuerdo con el mismo. Si no tuviera conocimiento de cómo actúa el equipo directivo sobre lo que se le pregunta se señalaría **0**, No sabe.

Muchas gracias por su colaboración

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Código de identificación del centro: _____

Sexo: - Hombre

- Mujer

Edad: 30

Años de experiencia como docente: 9

Años de ejercicio profesional en el centro educativo en que trabaja en la actualidad: 9

Etapas (o etapas) educativa en la que trabaja en la actualidad:

- Educación Infantil

- Educación Primaria

- Educación Secundaria (ESO y/o Bachillerato)

- Formación profesional

Pertenece en este momento al equipo directivo del centro en que trabaja en la actualidad:

- Si

- No

Ha pertenecido en algún momento al equipo directivo del centro donde trabaja en la actualidad:

- Si

- No

Ha pertenecido en algún momento al equipo directivo de algún otro centro educativo distinto a éste:

- Si

- No

Años de experiencia en equipos directivos: 0

Observaciones:

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL EQUIPO DIRECTIVO

Por favor, valore las siguientes actuaciones del Equipo Directivo (en adelante ED) de su centro:

I. PLANIFICACIÓN	No sabe	Grado									Total
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Los miembros del ED planifican las reuniones necesarias para cumplir los objetivos previstos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Los miembros del ED planifican los plazos para ejecución de tareas con realismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Los miembros del ED planifican acciones que responden a necesidades del centro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II. CONTROL Y SUPERVISIÓN	No sabe	Grado									Total
5. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Los miembros del ED se encargan de que en el centro se evalúen los procesos señalando avances, dificultades y propuestas de mejora	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Los miembros del ED saben cuando los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Los miembros del ED saben dar razón de las actividades que se están desarrollando en el centro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
III. TOMA DE DECISIONES	No sabe	Grado									Total
9. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones difíciles	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Los miembros del ED actúan con rapidez ante las situaciones que así lo exijan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. En el centro existe un procedimiento establecido cuando es necesaria una toma de decisiones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Los miembros del ED son consecuentes con las decisiones tomadas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV. NEGOCIACIÓN	No sabe	Grado									Total
13. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Los miembros del ED afrontan el cambio con mentalidad abierta	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

V. MOTIVACIÓN	No sabe	Grado									Total
17. Los miembros del ED transmiten confianza en la realización de los proyectos planteados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. El ED motiva adecuadamente a los profesores para realizar las tareas encomendadas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Se manifiesta orgullo por pertenecer a esta comunidad educativa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. En el centro se afrontan las dificultades como retos no solo como problemas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21. Los miembros del claustro se sienten respaldados por los miembros del ED	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VI. INNOVACIÓN	No sabe	Grado									Total
22. El ED propicia la realización de cambios dentro del centro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24. Los miembros del ED ayudan a que se generen nuevos enfoques ante asuntos cotidianos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VII. GESTIÓN DE LOS TALENTOS	No sabe	Grado									Total
27. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades de los miembros del claustro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28. Los miembros del ED conocen los intereses del personal del centro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29. Los miembros del ED consultan al personal en función de sus conocimientos específicos antes de tomar decisiones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
30. Los miembros del ED eligen a las personas más idóneas para cada tarea	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31. Los miembros del ED saben reconocer a los miembros del claustro su buen desempeño en las tareas encomendadas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VIII. PROYECCIÓN	No sabe	Grado									Total
32. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33. Los miembros del ED saben transmitir la visión de futuro que tiene del centro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34. Se percibe en la comunidad educativa optimismo ante el futuro del centro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35. En el centro se pasa a la acción para lograr los objetivos establecidos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en diferentes proyectos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

IX. COMUNICACIÓN	Grado										
	No sabe	Nada									Total
37. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38. Los miembros del ED son asertivos en la comunicación	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
39. Los miembros del ED verifican la comprensión de las ideas que se pretende transmitir	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40. Los miembros del ED son claros y concisos en sus comunicaciones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41. Los miembros del ED hacen presentaciones eficaces de ideas y proyectos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
X. TRABAJO EN EQUIPO	Grado										
	No sabe	Nada									Total
42. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
43. El trabajo en equipo produce resultados beneficiosos para el centro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
44. Los equipos de trabajo del centro están bien cohesionados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
45. El ED funciona como un equipo de trabajo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
XI. COMPETENCIA EMOCIONAL	Grado										
	No sabe	Nada									Total
46. Los miembros del ED practican habilidades de escucha activa	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
47. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
48. Los miembros del ED animan a la expresión de las emociones en los ámbitos adecuados para ello	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
49. Los miembros del ED son capaces de expresar las propias emociones cuando la situación lo requiere	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
XII. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Grado										
	No sabe	Nada									Total
50. Los miembros del ED fomentan un clima de convivencia positivo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
51. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
52. Los miembros del ED supervisan el cumplimiento de estos acuerdos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
53. Los miembros del ED reaccionan positivamente ante los conflictos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ANEXO 3: INSTRUMENTO (VERSIÓN DEFINITIVA).

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CLAVE POR PARTE DEL EQUIPO DIRECTIVO

- **Objetivo del instrumento de evaluación.**

El objetivo del presente instrumento de evaluación es valorar el desempeño por parte de los Equipos Directivos (ED) de centros educativos públicos en una serie de competencias que se han seleccionado entendiéndolas como clave para que estos equipos puedan desarrollar de forma óptima las funciones que legalmente tienen encomendadas.

- **Destinatarios del instrumento de evaluación.**

El instrumento está dirigido al personal docente de centros educativos públicos, pues se considera que para obtener una evaluación realista del desempeño de los equipos es importante contar tanto con la valoración de los propios miembros del equipo, como del resto del personal docente del centro.

- **Secciones del instrumento de evaluación.**

El cuestionario está dividido en dos secciones:

3. *Datos de identificación:* El cuestionario es anónimo, pero se presentan una serie de preguntas con el fin de delimitar el perfil profesional del docente de cara a poder establecer patrones de respuestas en función de variables como género, edad, años de experiencia profesional, etapa educativa, o pertenencia o no al Equipo Directivo.

4. *Valoración de las competencias del Equipo Directivo:* Se presentan entre 1 y 3 actuaciones relacionadas con cada una de las 12 competencias clave que se consideran básicas para el correcto desarrollo de las funciones directivas en un centro escolar, más un ítem de valoración global. Hay que responder 21 ítems que se valorarán de 1 a 10, representado **1** Nada de acuerdo con el enunciado del ítem y **10** Totalmente de acuerdo con el mismo. Si no tuviera conocimiento de cómo actúa el Equipo Directivo sobre lo que se le pregunta se señalaría **0**, No sabe.

Muchas gracias por su colaboración

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Código de identificación del centro: _____

Sexo: - Hombre

- Mujer

Edad: _____

Años de experiencia como docente: _____

Años de ejercicio profesional en el centro educativo en que trabaja en la actualidad: _____

Etapas (o etapas) educativa en la que trabaja en la actualidad:

- Educación Infantil

- Educación Primaria

- Educación Secundaria (ESO y/o Bachillerato)

- Formación profesional

Pertenece en este momento al equipo directivo del centro en que trabaja en la actualidad:

- Si

- No

Ha pertenecido en algún momento al equipo directivo del centro donde trabaja en la actualidad:

- Si

- No

Ha pertenecido en algún momento al equipo directivo de algún otro centro educativo distinto a éste:

- Si

- No

Años de experiencia en equipos directivos: _____

Observaciones:

VALORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL EQUIPO DIRECTIVO

Por favor, valore las siguientes actuaciones del Equipo Directivo (en adelante ED) de su centro:

I. PLANIFICACIÓN	No sabe	Grado								Total	
	Nada										
1. Los miembros del ED priorizan las tareas conjugando lo urgente con lo importante	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Los miembros del ED planifican los plazos para ejecución de tareas con realismo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
II. CONTROL Y SUPERVISIÓN	No sabe	Grado								Total	
	Nada										
3. Los miembros del ED velan por que en el centro se concluyan los procesos iniciados	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Los miembros del ED saben cuando los procesos establecidos no están dando los resultados esperados y establecen alternativas para mejorarlos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
III. TOMA DE DECISIONES	No sabe	Grado								Total	
	Nada										
5. Los miembros del ED están preparados para tomar decisiones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
IV. NEGOCIACIÓN	No sabe	Grado								Total	
	Nada										
6. Los miembros del ED asumen en la medida de sus responsabilidades los acuerdos a los que se llega en el centro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Los miembros del ED se adaptan con facilidad a situaciones nuevas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Los miembros del ED son hábiles para lograr el consenso	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
V. MOTIVACIÓN	No sabe	Grado								Total	
	Nada										
9. Los miembros de la comunidad educativa se sienten respaldados por los miembros del ED	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
VI. INNOVACIÓN	No sabe	Grado								Total	
	Nada										
10. En el centro se llevan adelante experiencias educativas innovadoras	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Los miembros del ED velan por que se institucionalicen los cambios	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. En el centro se percibe interés por la actualización pedagógica	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

VII. GESTIÓN DE LOS TALENTOS	No sabe		Grado								Total	
13. Los miembros del ED conocen las capacidades y habilidades del personal que trabaja en el centro	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
VIII. PROYECCIÓN	No sabe		Grado								Total	
14. Los miembros del ED tienen un proyecto de futuro para el centro a medio y largo plazo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
15. Los miembros del ED alientan e implican a los miembros de la comunidad educativa a participar en este proyecto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
IX. COMUNICACIÓN	No sabe		Grado								Total	
16. Los miembros del ED establecen vías de comunicación para que la información llegue a todas las personas interesadas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
X. TRABAJO EN EQUIPO	No sabe		Grado								Total	
17. Los miembros del ED fomentan más el trabajo en equipo que el trabajo individual	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
18. El ED funciona como un equipo de trabajo	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
XI. COMPETENCIA EMOCIONAL	No sabe		Grado								Total	
19. Los miembros del ED son capaces de mantener las emociones bajo control ante situaciones de alta intensidad emocional	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
XII. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	No sabe		Grado								Total	
20. Los miembros del ED llegan a acuerdos en los procesos de resolución de conflictos	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
VALORACIÓN GLOBAL			Grado								Total	
El equipo directivo realiza una buena labor en el centro en el desempeño de sus funciones	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

ANEXO 4: CARTA PETICIÓN.

Colaboración alumna Universidad Complutense

Estimado/a director/a:

Soy Raquel Osorno y, en la actualidad, estoy preparando mi tesis doctoral en el marco del programa de Doctorado en Educación, en la Universidad Complutense de Madrid. Mi tema de estudio son los equipos directivos de los centros públicos, en concreto estoy estudiando cuales son las competencias que debe tener un equipo para poder desarrollar las funciones que tiene legalmente encomendadas.

He diseñado un instrumento de evaluación de competencias del equipo directivo que está dirigido a todo el personal docente de centros públicos. No se trata de un estudio que busque valorar las competencias de tal o cual equipo, sino de valorar el desarrollo de competencias en equipos directivos, como colectivo, de centros públicos de la Comunidad de Madrid, por tanto, si decide colaborar, su centro en ningún caso aparecerá nombrado como tal en el estudio. Aunque si como director/a usted estuviese interesado en conocer los datos de su centro, yo podría facilitarle esta información.

En el cuestionario se pide algunos datos personales tipo sexo o edad a la persona que lo responde, aunque siempre manteniendo el anonimato, así como valorar 21 afirmaciones del 1 al 10 según el grado de acuerdo. Rellenar el cuestionario con tranquilidad supone no más de 30 minutos.

El motivo por el que me dirijo a usted es porque me gustaría hacer llegar el cuestionario a los docentes de su centro y demandarle su colaboración en responder al mismo. Tengo el cuestionario en formato papel (le haría llegar al centro un número suficiente de copias y luego los recogería) o puedo mandarle un enlace de manera que los docentes respondan al mismo online.

He trabajado durante diez años como docente y sé la cantidad de demandas que llegan a diario a un centro educativo, por lo que agradezco de antemano su interés. Si estuviese interesado en colaborar en esta investigación le ruego me responda a este correo (raquelosornogil@gmail.com). Muchas gracias.

Cordialmente,

Raquel Osorno

raquelosornogil@gmail.com

